

11
24



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL LENGUAJE ESPONTANEO EN DOS MUESTRAS DE NIÑOS PREESCOLARES.

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a n :

Diana Lucero Arboleda Ramírez

María Cristina Enriquez Velázquez

Asesor: MTRA. ELDA ALICIA ALVA C.

México, D. F.

1985



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

R E S U M E N

El propósito de este estudio fue describir sistemáticamente el lenguaje espontáneo de los niños preescolares (de 5.6 a 6 años de edad). Se tomó en cuenta el número de años de estudio de los padres para establecer dos muestras. Una muestra (Clase Alta) estuvo integrada por niños cuyos padres contaban con muchos años de estudio y la otra muestra -- (Clase Baja) la conformaron los niños, cuyos padres contaban con pocos años de estudio. La variable registrada fue la grabación del lenguaje espontáneo de los niños en una situación no estructurada. Las grabaciones se realizaron en sesiones de diez minutos, conformadas por seis niños cada una. En el análisis del lenguaje se tomó como unidad de registro la "palabra", sobre la base de una definición. Se obtuvieron frecuencias de palabras y porcentajes con medios manuales. Los resultados indican un vocabulario común en los dos grupos de niños preescolares y que es factible que las diferencias se encuentren en el vocabulario que comprenden y no en el espontáneo. Se encontró que el procedimiento usado en éstos estudios es adecuado en la obtención de vocabularios y además, permite hacer comparaciones de confiabilidad.

INDICE

	PAG.
I.-	INTRODUCCION..... 1
	DESCRIPCION DEL ESTUDIO..... 36
II.-	METODO..... 39
	- SUJETOS..... 39
	- ESCENARIO..... 40
	- MATERIALES..... 40
	- VARIABLES..... 43
	- PROCEDIMIENTO..... 46
	- RESULTADOS..... 47
III.-	DISCUSION..... 77
IV.-	BIBLIOGRAFIA..... 88
V.-	APENDICE..... 93
	1.- Lista de preguntas..... 94
	2.- Cuestionario..... 95
	3.- Palabras mal pronunciadas o son significado en el texto de los niños..... 102
	4.- Definición de las Categorías Gramaticales..... 103

"La comunicación entre los adultos está frecuentemente sujeta a error, pero Piaget indica que la comunicación entre niños pequeños es más deficiente aún, a menos que las ideas que han de comunicarse sean ya bien conocidas por ambos niños."

Wayne Dennis

I.- I N T R O D U C C I O N

En los últimos años se ha observado un creciente interés en los aspectos involucrados en el proceso de la lectura. Gran cantidad de trabajos se han orientado a relacionar la lectura con factores sociológicos, fisiológicos, psicológicos e instruccionales.

Chester (1974) al sumarizar los estudios realizados en más de cuarenta años de investigación, señala a la inteligencia, la percepción, la comprensión, los procesos cognoscitivos, la personalidad, el lenguaje, las fórmulas de "readability" y la higiene, como los tópicos más relevantes en el estudio de la naturaleza de los procesos de la lectura.

Uno de los elementos más importantes en la enseñanza de la lectura desde el punto de vista que se vea, es el lenguaje.

Hu, un investigador chino en 1926 (en Staiger, 1975) señaló que "... el tamaño de la palabra, la extensión de la línea y la diferencia en la estruc-

tura del lenguaje puede presentar numerosas diferencias, pero los hábitos de un lector maduro son determinados por las palabras y los significados que ellas portan. Una palabra para el lector maduro -- tiene significancia sólo en la proporción de la experiencia individual y no sobre informes de cualidades físicas o lingüísticas...".

Es de considerarse que el niño desde que nace atraviesa una serie de pasos que lo llevan a ubicarse dentro del contexto social. Esto es, empieza -- por escuchar las voces de sus padres y a responder en forma sensoriomotora. Posteriormente, los sonidos verbales comienzan a aparecer, integrándose a través del tiempo en palabras. Bush y Huebner -- (1970) indican que las primeras palabras aparecen -- alrededor del sexto y quinceavo mes y que las primeras en aparecer son los sustantivos, gradualmente -- va incorporando verbos, luego adjetivos y después -- adverbios. Por último aprende las preposiciones, -- pronombres y conjunciones.

Al ingresar el niño a la escuela, los patrones del lenguaje se encuentran establecidos y es el momento en que debe aprender a trasladar las palabras

del lenguaje hablado al lenguaje impreso. Tanto -- los padres como el maestro juegan un papel muy im-- portante en el desarrollo del vocabulario, ya que - están en la disponibilidad de generar mayor interac-- ción verbal.

Es fundamental esta directriz, sobre todo cuan-- do nos enfrentamos con niños con diferencias verba-- les que amenazan el éxito en el aprendizaje de la - lectura. Estos niños deben ser provistos de numero-- sas oportunidades para enriquecer el vocabulario y-- reforzarlo a través de las experiencias del lengua-- je.

En el siguiente esquema se resume el punto de-- vista de Bush y Huebner (1970), que asume que en el lenguaje se distinguen cuatro tipos de vocabulario: el oído, el hablado, el leído y el escrito. Por -- otro lado, Athey (1983) estima que el lenguaje pre-- senta dos modalidades: receptivo y productivo. - -- Cuando opera el código oral, el modo receptivo es - escuchar y el productivo, hablar; y al usar el códi-- go gráfico, el modo receptivo es leer y el producti-- vo, escribir.

	Bush y Huebner	Athey
EL NIÑO ESCUCHA	VOCABULARIO OIDO	RECEPTIVO
		CODIGO ORAL
RANGO DE PALABRAS QUE EL NIÑO USA - ORALMENTE Y EN -- FORMA SIGNIFICATI VA	VOCABULARIO HABLADO ,	PRODUCTIVO
<hr/>		
RANGO DE PALABRAS QUE EL NIÑO RECO- NOCE EN MATERIA-- LES IMPRESOS	VOCABULARIO LEIDO	RECEPTIVO
		CODIGO GRAFICO
DESARROLLA ACTIVI DADES LITERARIAS- ESCOLARES	VOCABULARIO ESCRITO	PRODUCTIVO

Gunderson (1960) y Bougers (1969) en sus investigaciones, reportaron que el lenguaje es un buen predictor de la lectura.

Athey (1983) considera que además de la experiencia, (que es la que aprovecha el lector para entender lo que está leyendo) y la red conceptual, (en donde el niño debe aprender ciertos conceptos que Piaget ha identificado como la base del pensamiento,

conceptos que involucran relaciones temporales y espaciales, causa y efecto, probabilidad y certeza, - realidad física y psicológica, conceptos abstractos sociales que gobiernan las relaciones humanas, como la moralidad, la justicia, etc.); el niño necesita el uso del lenguaje que lo posibilitará a enfrentarse a un nuevo código, el de la lectura.

El porcentaje de estudios que tratan con el lenguaje se han orientado al desarrollo y mejoramiento del vocabulario. Así tenemos que Hunt (1953) encontró que el vocabulario está moderadamente relacionado con la habilidad de la lectura.

Bush y Huebner (1970) indican que la madurez, la experiencia y la tasa de aprendizaje de cada niño dicta el cómo puede moverse a través de las etapas del desarrollo del vocabulario y de la lectura.

El desarrollo del vocabulario puede ser el paso preparatorio para la lectura, pero éste debe consistir en un verdadero desarrollo de las ideas circundantes de un concepto y no ajustarse a las definiciones del diccionario, Hughes (1977).

Smith (1975) considera que el lector necesita entender lo que ve en la página impresa. Cuando se

lee se requiere discriminar características visuales (palabras o grupos de palabras), experiencias pasadas y experiencias personales con el lenguaje (gramática, semántica) para obtener significado del material impreso, Bush y Huebner (1970).

Clifford (1978) considera que el crecimiento de los kindergardens marcó la pauta para la investigación en cuanto a los hábitos del lenguaje oral, el conocimiento de palabras significativas y el crecimiento progresivo de la lectura y del vocabulario escrito. Y que fue por el tiempo de los estudios de Piaget (1926) sobre los procesos del pensamiento de los niños y del cómo ellos podían conocer a través del lenguaje, que se orientaron las investigaciones hacia tres tipos de estudio:

1.- Estudios sobre el desarrollo del lenguaje a través de la infancia y de la niñez temprana.

2.- Listas de vocabulario de palabras conocidas por los niños en distintas edades.

3.- Estudios de la formación de oraciones, uso de los componentes del lenguaje, etc.

Los estudios de vocabulario predominaron durante mucho tiempo hasta la aparición de los psicolin-

guístas que promovieron estudios sobre la adquisición del lenguaje, especialmente el desarrollo sintáctico (McCarthy, 1933; Bellugi, 1964; en Clifford 1978).

Realmente, la gran producción de estudios de vocabulario se debió principalmente a que varios investigadores, entre ellos Gray Leary (1935) se percataron de que la mitad de los materiales de lectura publicados no eran comprensibles para la mayoría de los lectores. Por lo que se estimó que era necesario graduar los libros de acuerdo a su complejidad.

Un incentivo adicional a la investigación se presentó, cuando se observó que las pruebas de inteligencia se correlacionaban con los subtest de vocabulario y que el grado de inteligencia se relacionaba con la comprensión de la lectura y la extensión de vocabulario, Hilliard (1924). Se ha encontrado que las pruebas de inteligencia clasifican con frecuencia a niños brillantes y normales como mediocres debido a que sus habilidades de vocabulario son deficientes, Clifford (1978).

Por otra parte, los educadores se percataron -

que existían diferencias en los estudiantes en la ejecución de la lectura, donde las "palabras" jugaban un papel importante en el proceso de la lectura. Esto condujo a que la opinión que tenían sobre la instrucción de la lectura cambiara en cuanto a que: a) la lectura oral se supliera por la silenciosa y b) se enfatizara sobre la comprensión.

Asimismo, los educadores manifestaron la urgencia de producir libros de texto basados en vocabularios simples y de fácil comprensión. Así fue como los viejos libros que contenían 15,000 palabras (libros de educación elemental) se redujeron a 3,000 o 4,000; usando un vocabulario controlado con palabras comunes, enfatizando el significado de las mismas, Clifford (1978). Del mismo modo, los hacedores de pruebas psicológicas seleccionaron aquellas palabras que eran las más adecuadas para la comprensión del contenido.

Con la aparición del libro "The Teacher's Word Book" de E.W. Thorndike (1921) un nuevo acontecimiento surgió en la investigación del vocabulario, ya que proporcionó una herramienta sólida a la psicología, la educación y la comunicación.

Thorndike se preguntó que era lo que había que enseñarle al niño y la respuesta fue "palabras". -- Habiendo encontrado la solución, se puso a contar -- la frecuencia con que cada palabra aparece en el -- idioma inglés y tabuló millones de ellas provenientes de toda clase de materiales impresos. Y fue -- así que descubrió que las palabras más comunes, son aquellas que se entienden.

El trabajo realizado por Thorndike (1921), -- Thorndike y Lorge (1944) fue relevante a tal grado -- que hasta nuestros días predomina y es que empleó -- el criterio de la frecuencia de palabras para la -- elaboración de listas de vocabulario y además proporcionó un impulso a la elaboración de nuevas listas.

Dentro de los primeros estudios de conteos de palabras, no podemos dejar de mencionar el trabajo de Kirpatrick (1891), ya que proporcionó evidencia sobre el tamaño del vocabulario.

Señaló que el promedio de vocabulario en adultos de inteligencia común y ordinaria era de 10,000 palabras, en contraste con los egresados del college que conocían más de 20,000. El método que utiliz

zó en la elaboración de su lista de palabras fue: -
muestrear sistemáticamente un diccionario abrevia--
do.

Los datos provistos por Kirpatrick coinciden -
con investigaciones recientes, en cuanto a que el -
promedio de vocabulario incrementa cerca de 1,000 -
palabras por año entre los 3 y 20 años, Joos (1964).

El primer estudio que se ha considerado de - -
importancia real en cuanto al reconocimiento del vo-
cabulario de los niños, usando una muestra de pala-
bras del libro de Thorndike es el de Smith (1926) -
en Clifford (1978), que refiere el hecho de que los
niños de 4 años conocen cerca de 1,500 palabras y a
la edad de 6 años, el crecimiento del vocabulario -
asciende a 2,600 palabras.

En un estudio realizado por Chall (1967) con -
niños preescolares, reporta que el vocabulario de -
los niños de 6 años es de 4,000 palabras diferen- -
tes.

En general, el punto de vista más convencional
fue que cerca de 1,000 palabras nuevas son aprendi-
das por los niños en cada año escolar, Dale (1956).

Pressey y Elam (1932) encontraron 117 palabras

esenciales derivadas de varios libros de aritmética. Dale (1933) reportó que 769 palabras se trasladaban en la lista de la Unión Internacional de Kindergarten y con las primeras 1,000 palabras de la lista de Thorndike.

Johnson (1974) considera que ninguna lista ha recibido tanta popularidad como la de Dolch (1936), el cual estimó 220 palabras básicas. Pero la lista de Thorndike ha sido la más ampliamente usada por los investigadores de la lectura.

Rinsland (1945) por su parte, elaboró una lista de palabras básicas derivadas de materiales escritos por los niños. Esta lista incluye 14,571 palabras diferentes que tuvieron una alta frecuencia entre más de 6 millones de palabras escritas por más de 20,000 niños.

Muchas listas de palabras han sido publicadas, todas han estado basadas en algún tipo de conteo de la frecuencia de la palabra y han sido útiles para los investigadores de la lectura, autores de libros de texto y maestros de escuela elemental.

Toda esta fantástica producción se realizó con los hallazgos de algunos investigadores que se per-

cataron que las frecuencias de palabras no se distribuían a lo largo de una curva normal (unas pocas palabras raramente usadas, un gran número de palabras de mediana frecuencia y unas pocas palabras regularmente usadas), lo cual produjo desconcierto.

Twaddle (1966) encontró efectivamente que la distribución era todo lo contrario, muy pocas palabras de alta frecuencia, un pequeño número de palabras de mediana frecuencia y un largo número de muy baja frecuencia. Con ésto, se halló un vocabulario básico de 300 palabras que representaban el 75% de las palabras escritas.

En un estudio realizado por Greene (1941, - - 1950) estimó un vocabulario básico de 3,000 a 4,000 palabras y encontró que éstas no eran influenciadas por factores como sexo, inteligencia, áreas geográficas, etc.

En 1913, Ayres señaló que las diez palabras -- más comunes en el idioma inglés eran: "were, the, - and, of, to, I, a, in, that, you, for". Y cuarenta y ocho años más tarde, Francis (1961) reportó los mismos resultados. Las palabras que resultaron ser de mayor frecuencia en éstos estudios son de tipo -

funcional o gramatical (es decir que el significado de las palabras depende de la posición estructural dentro de la oración). Años más tarde, Kucera Francis (1967) con la ayuda de una computadora halló 22 palabras gramaticales (que son las de mayor frecuencia). Observó que del total de las palabras, una de cada tres palabras era funcional.

En resumen, más del cincuenta por ciento de las investigaciones de lenguaje fueron básicamente estudios de vocabulario. Habiéndose tomado como referencia la frecuencia de ocurrencia de las palabras, diversas personalidades se dedicaron a evaluar, graduar y simplificar los materiales de lectura, de tal manera que fueran comprensibles.

Nagy y Anderson (1984) se enfrentaron ante una disyuntiva al tratar de conciliar los cálculos sobre la extensión del vocabulario de los niños. Encontraron que existe discrepancia en los cálculos, en diferentes estudios, haciendo notar también, que no hay acuerdo entre los investigadores en cuanto al tipo de conteo del número de palabras que deben ser tratadas. Así tenemos que Dupuy (1974) excluye de su conteo de palabras básicas casi todos los su-

fijos, prefijos y palabras compuestas. Thorndike - (1921) agrupó adverbios con la terminación "ly" de acuerdo a su forma original, por ejemplo: contó - - "sadly" y "sad" como una sólo palabra. Concluyeron en el hecho de que ésto es debido principalmente a la definición que se adopta sobre lo que es la "palabra".

Bush y Huebner (1970) señalan que uno de los problemas en la estimación de vocabulario, es la -- forma en que una palabra es delineada. Por ejem- - plo: "call, called, calling", se considera a éstas tres palabras como una sola, Nagy y Anderson (1984) sugieren que al realizar un estudio de vocabulario se debe considerar: a) determinar la fuente de donde se obtendrán las palabras, b) especificar la - - clase de palabras que incluirán o no y c) decidir - bajo que condiciones las palabras relacionadas de-- den agruparse como vocablos separados.

Por ejemplo, Dupuy (1974) al realizar un análisis del número y tipo de vocablos del diccionario - Webster's Third New International Dictionary para - la construcción de una prueba de vocabulario (Basic Word Vocabulary Test) estimó que para cualquiera me

dida del tamaño absoluto del vocabulario se requiere definir lo que es "palabra". Basó entonces su análisis excluyendo: a) vocablos compuestos o unidos por guión, b) nombres propios, c) abreviaciones, d) palabras que no son principales en otros diccionarios, e) palabras catalogadas como extrañas, arcaicas, técnicas, slang o informales y f) palabras derivadas, variables o redundantes.

Numerosos investigadores preocupados en identificar los factores asociados con la dificultad de la lectura, comenzaron a emplear técnicas para valorar y reescribir materiales. Chall (1958) lo denominó "readability", manifestando que era una herramienta poderosa para los escritores. Chester (1974) señala que esto no condujo a descubrir la manera para controlar la dificultad de los materiales de lectura. Nagy y Anderson (1984) consideran que se ha confundido la frecuencia de una palabra con la dificultad y lo que debe tomarse en cuenta, es la dificultad conceptual de la palabra.

Goodman (1984) señala que la investigación ha definido "readability" como comprensión, enfocándose a las características lingüísticas del texto.

Lo anterior ha provocado el desarrollo de una serie de fórmulas que resultan ser imprecisas debido a -- que: a) miden factores que pueden correlacionarse con la dificultad, pero pasan por alto las características del texto que afectan a la comprensión, -- b) el tamaño de la oración o de la palabra y la frecuencia de palabras no familiares determinan la dificultad y pueden correlacionarse, pero no es su -- causa, c) las fórmulas excluyen factores como la -- sintáxis y la complejidad de las oraciones, d) no miden factores textuales como la frecuencia de la palabra, densidad del concepto, nivel de abstracción, organización del texto, si es coherente o -- bien, si la presentación de las ideas es lógica, -- e) no distingue un texto desordenado a una prosa ordenada, f) no se toma en cuenta el número de palabras nuevas y el número de palabras que requieran la habilidad de descodificación (relacionadas con la dificultad), g) no consideran factores relacionados al formato o al diseño gráfico (puntuación con fusa o carencia de puntuación, estilo, tipo de letras, ilustración, color, etc.).

Recientemente, la investigación ha ido más --

allá del uso del vocabulario (la dificultad) y de la extensión de las oraciones para describir la comprensión de los textos y proveer análisis sofisticados de la interacción entre las estructuras de los textos y el proceso que emplean los lectores, Beck et al (1984).

La comprensión ha sido uno de los tópicos más relevantes en el proceso de la lectura. Chester (1974) reporta que gran parte de los estudios han sido descriptivos y de carácter correlacional. Señala que un gran número de investigadores se avocaron a encontrar los factores que están relacionados con la comprensión (factores como la visión, perceptuales, etc. (Langsam, 1941); la velocidad de comprensión, vocabulario y habilidad para contestar preguntas (Pankaskie, 1940) o bien, factores como la estructura del pasaje, el reconocimiento del propósito del escritor, etc. (Davis, 1968), pero parece ser que la estructura de la oración y la sintaxis son los factores que están más relacionados con la comprensión.

Bush y Huebner (1970) consideran que cualquier definición sobre comprensión, refleja el pensamien-

to tanto de los educadores, como de los psicólogos, lingüistas y psicolingüistas. Algunas definiciones caen en lo que se ha llamado "descifrar", otras, -- van más allá del paso de descifrar la representa- - ción gráfica de sonidos impresos, al considerar el significado.

Athey (1983) considera que los niños deben - - aprender a descifrar letras y palabras pero el - -- aprendizaje debe tomar lugar en contextos que ten-- gan significados para ellos. Beck (1977) señala -- que la comprensión o significación se presenta en - la medida en que el lector demuestra que conoce lo- que está siendo comunicado en el material impreso.

Algunos investigadores como Halliday y Hasan, - 1976 (en Athey, 1983) han guiado sus pasos a las -- propiedades del texto (lo que lo hace cohesivo) y - hacia los procesos requeridos del lector para obte- ner significado.

Las investigaciones recientes han añadido in-- formación acerca de lo que hace a un texto leible.- Goodman (1984) señala que la lecturabilidad no es - una propiedad inherente a los textos sino que resul- ta de la interacción entre el lector y el texto. -

Ya que si se toma en cuenta el interés y la motivación del lector, se podrá determinar si un estudiante leerá o no, o si comprenderá o no.

La lecturabilidad de acuerdo a Goodman (1984) se enfoca a los conceptos comunicados por el texto. Por consiguiente, el material escrito se debe analizar en cuanto a los factores que se relacionan con la dificultad conceptual y la claridad con que se expresa el contenido. También, es importante considerar el conocimiento que el lector tiene del mundo que le rodea, su lenguaje y el proceso de comprensión, Rubin (1981); en Goodman (1984).

Otros estudios, se han centrado en la coherencia de los materiales de lectura. Beck et al (1984) señalan que se debe considerar: 1) la dificultad que los niños pueden encontrar en el texto y 2) el conocimiento previo que necesitan para comprender eventos específicos y conceptos. Estos autores demostraron que al ser coherentes los textos mejora la comprensión y puede desarrollarse un mayor entendimiento adaptando las características de los textos, sobre todo aquellos que presentan problemas potenciales en el proceso de la lectura.

En resumen, la investigación reporta una línea para futuros estudios e implementaciones en el proceso de la lectura y para la elaboración de mejores materiales. El consenso general está dirigido hacia la comprensión de lo que se lee, enfatizando el desarrollo del vocabulario con significado (desarrollo de las ideas que rodean a un concepto, Hughes, - 1977).

Nagy y Anderson (1984) consideran que el soporte del crecimiento del vocabulario es el volumen de experiencia con el lenguaje. Señalan también, que la instrucción del vocabulario debe proveer de habilidades y estrategias que ayuden al niño a ser independiente en su aprendizaje.

Los niños al enfrentarse a la lectura, se complacen más al encontrar palabras que usan oralmente que aquellas que son nuevas, Bush y Huebner (1970). Ruddell (1955) señala que los niños entienden mejor los pasajes que se aproximan a su discurso natural. Tatham (1970) concluyó que el uso de los patrones del lenguaje oral en los materiales escritos pueden contribuir al incremento de la comprensión de la lectura.

En los últimos años, ha cobrado auge la promoción de la lectura. Bámberger (1975) considera que la habilidad para leer ha sido reconocida como esencial y que parte de la premisa de que el progreso social y económico de los países depende de que la gente tenga acceso al conocimiento indispensable comunicado a través de la palabra impresa.

Augsburger (1981) señala que la dificultad no consiste en hacer libros, sino en crear lectores. Como consecuencia de ello, se deben realizar investigaciones que permitan hacer un diagnóstico de la situación con el fin de aplicar una terapéutica específica que responda a las necesidades. Y es en América Latina donde se debe enfatizar este tipo de estudios, de tal manera que se obtengan resultados más realistas sobre las causas por las cuales no se lee. Se supone que las causas del bajo nivel de lectura se debe básicamente a que la producción editorial no responde a las necesidades de cada sector de la comunidad.

La Unesco (1961) desarrolló una investigación preliminar sobre niveles y hábitos de lectura en Colombia, Nicaragua, y Venezuela, lo que ha generado-

mayor investigación sobre la lectura en la región - latinoamericana, orientándose hacia aspectos sobre la relación del libro con el sistema educativo (a nivel primaria), la influencia del ambiente familiar en la lectura, el hábito e intereses de la lectura, etc.

En México se creó un organismo denominado Comité para el Desarrollo de la Industria Editorial y Comercio del Libro (en Augsburger, 1981); la acción desarrollada hasta ahora ha contribuido a una mejor programación y ordenamiento de la actividad relacionada al Libro.

Con la formación del Centro Regional Latinoamericano en 1982 se ha impulsado la investigación sobre el hábito e intereses de la lectura. Entre sus objetivos están: a) realizar investigaciones sistemáticas sobre hábitos, niveles e intereses de lectura, b) llevar a cabo estudios en distintos niveles educativos y socioeconómicos, con la finalidad de establecer la estrategia más apropiada para la promoción de la lectura.

Dentro de éste panorama cabe citar el programa de alfabetización funcional que se llevó a cabo en-

Ecuador en 1968 (estudio piloto), el cual señala -- que uno de los principales problemas a los que se enfrentaron fue el de "encontrar materiales adecuados" que correspondieran a las capacidades, intereses y necesidades de la comunidad. La tarea de éste programa era crear la costumbre de leer y para ello es fundamental que se comprenda lo que se lee. Albertus (1969) señala que "... La lectura de alto-nivel lleva a nuestro lector a un mundo ininteligible. Al esfuerzo que se ve obligado a hacer para leer, se agrega la incomprensión. El neolector se resiste a penetrar en lo que le es ajeno, y apela al único recurso de defensa que es la evasión... La lectura no interesa si no se comprende. El proceso más difícil es, precisamente, la comprensión. Pero es ésta la que crea el interés...".

Se consideró que lo adecuado era facilitar materiales de lectura elaborados por el Proyecto Piloto, pero dado que no contaban con los elementos necesarios, se importó de otros países como España, México, Argentina, etc.. Existe la incertidumbre de si los libros, folletos, etc., responden al medio ambiente en que se desarrolla el estudio. Al--

bertus considera que es un problema real el determinar si el vocabulario, el contenido, la explicación del tema, la presentación del material es apropiado para los lectores ecuatorianos, estimando necesario que se investigue al respecto.

En México como en el resto de América Latina - se han realizado pocas investigaciones y así lo reporta Vallejo (1977) en su estudio sobre la adquisición del español de los niños mexicanos.

Considera que esta carencia de estudios se debe principalmente al desconocimiento sobre lo que - es la competencia lingüística del niño, sobre todo a nivel preescolar. Y que por consiguiente, "... - la falta de esclarecimiento lingüístico no ha permitido una aplicación apropiada de la lengua ni en -- los materiales ni en los sistemas de educación..." - (pág. 6).

El trabajo de Vallejo (1977) se basa en la frequencia con que se presentan las palabras en función de las categorías sintácticas y de inflexión.- Las palabras se obtuvieron mediante la presentación de estímulos visuales (6 fotografías de personajes de Plaza Sesamo) con el fin entre otros, de cons- -

truir un diccionario.

El texto obtenido fue de 29,679 palabras, las cuales se codificaron en 39 categorías sintácticas y 29 categorías de inflexión. Los resultados del estudio indicaron que:

1) Las palabras de acuerdo a su distribución gramatical (sintáctica y de inflexión) señalan el tipo de lenguaje que el niño va desarrollando.

2) El lenguaje aumenta con la edad y en grupos socioeconómicos de nivel alto.

3) La variable del sexo no registró ninguna -- significancia.

Vallejo considera que el diccionario que obtuvo, constituye un marco de referencia para la preparación de materiales educativos a nivel preescolar.

Alva y Martínez (1984); Yussif (1985) señalan que éste estudio tiene limitaciones en cuanto a que se empleó una situación estructurada con estímulos visuales, lo cual restringe el vocabulario obtenido. Además, el vocabulario presenta sonidos más que frecuencia de palabras, lo que dificulta su uso.

Alcazar, Huerta y Ramos (1980) llevaron a cabo un estudio descriptivo sobre el desarrollo del len-

guaje, con niños de 1 a 6 años, provenientes de familias de bajos recursos económicos. Analizaron la frecuencia de ocurrencia de 9 categorías gramaticales (verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio, artículo, pronombre, preposición, conjunción e interjección), mediante el registro de las verbalizaciones espontáneas.

Las verbalizaciones espontáneas eran las respuestas verbo-vocales como consecuencia de la interacción verbal espontánea del niño con sus compañeros o con el evaluador. Se integraron grupos de seis niños con los cuales se iniciaba una conversación, pero sólo se transcribía en forma textual la verbalización de tres niños durante diez minutos.

Alcazar et al (1980) reportaron que las categorías gramaticales utilizadas con mayor frecuencia por los niños en cada uno de los rangos de edad eran, el sustantivo, el verbo y el pronombre. Específicamente en el rango de 5.6 a 6 años, de acuerdo a la frecuencia de emisión fueron las siguientes: sustantivo (551), verbo (420), pronombre (296), adjetivo (266), adverbio (214), artículo (213), preposición (213), conjunción (139) e interjección (4).

Dinorah A. de Lima (1984) realizó un estudio con nueve niños en el rango de 4.5 a 5 años de edad de clase media. Registró la emisión verbal en una situación estructurada (clase de matemáticas). Obtuvo un vocabulario de 373 palabras dentro de un texto de 1,468 emisiones verbales. Alva y Martínez (1984); Yussif (1985) consideran que la amplitud del vocabulario que se obtuvo en éste estudio es restringido. Una variable que se manejó fue el sexo en relación con la frecuencia de 9 categorías gramaticales. Se encontró que los niños presentan mayor frecuencia en las categorías gramaticales: verbo, pronombre y sustantivo (en ese orden) y las niñas, el verbo, el adverbio y el pronombre.

El estudio más reciente que se reporta en México dentro de este contexto es el realizado por Alva y Martínez (1984); Yussif (1985). Trabajaron con una muestra de 32 niños entre los 4 y 6 años de edad, provenientes de un centro de desarrollo infantil privado. Se registró el lenguaje espontáneo de los niños mediante el empleo de una grabadora, obteniéndose un texto de 8,231 palabras. El vocabulario se analizó de acuerdo a:

a) La frecuencia de ocurrencia de las categorías gramaticales (las mismas señaladas en los dos estudios anteriores). Encontraron que el sustantivo, el pronombre y el verbo son las categorías gramaticales que tienen mayor índice de presentación.

b) La longitud de la palabra. Hallaron que -- las palabras de 5, 6, 7, 4 y 8 letras tienen un porcentaje más alto de uso, en comparación con aquellas palabras de 1, 2, 3, 9, 10, etc..

c) La frecuencia de ocurrencia de las vocales y de las consonantes. Encontraron que el 50% de -- las palabras eran vocales y el 45% eran las consonantes (n, s, t, l, r, c, y, m, d, p).

d) Las palabras de mayor frecuencia. Hallaron que las palabras de más alta incidencia son funcionales (yo, a, y, no, me, mi, la, de, el, que, u, -- si, los).

Los parámetros de comparación de los estudios de Alcazar et al (1980) y de Alva y Martínez (1984); Yussif (1985) se basan en el registro del lenguaje espontáneo, aunque difieren en cuanto a los materiales (hojas de registro y grabadora), fueron realizados en un ambiente natural no estructurado como fue

en el caso del estudio de Dinorah de Lima (1984) -- que se llevó a cabo en una clase de matemáticas. -- Por otro lado, tenemos que ambos estudios reportan que el sustantivo, el verbo y el pronombre son las categorías gramaticales de mayor frecuencia en el lenguaje de los niños.

El presente documento nos permite apreciar el trabajo exhaustivo de diversos investigadores preocupados en los procesos involucrados en la lectura. Resnick (1979) señala que a pesar de que se han hecho contribuciones considerables, no se sabe si son de utilidad para la instrucción.

Alva (1984) considera que es necesario diseñar una tarea en donde las habilidades requeridas para la lectura sean elaboradas y definidas de manera -- que la instrucción sea jerárquica, empezando por -- las habilidades más simples, que al ejecutarse y -- automatizarse provean el mecanismo para pasar a -- otras habilidades más complejas.

Laberge y Samuels (1974) presentaron un modelo de la lectura enfatizando el desarrollo de habilidades y de la atención. Sosteniendo que el procesamiento automático de letras y otros análisis percep

tuales son necesarios para la fluidez de la lectura. El lector en un principio no es capaz de procesar información automáticamente y debe prestar considerable atención en la identificación de letras, palabras, etc. Con la práctica, el lector desarrolla la habilidad de procesar códigos de lo visual - al sistema semántico y puede mantener su atención - sobre el significado del pasaje.

Alva (1984) sugiere que en la elaboración de un libro de lectura se deben considerar:

- El tipo de programa de lectura, el cual debe enfatizar la comprensión, empleando palabras con significado y vocabulario conocido.

- El uso de unidades más pequeñas que las palabras, que permitan generalizar una regla, como en el método silábico.

- El control de elementos no conocidos por el niño para evitar la carga en la atención y la memoria de trabajo.

- Se deben tomar en cuenta las habilidades precurrentes (discriminación entre letras, visual y auditiva, familiarización con lo que es un libro, - - etc.).

- La automatización de elementos no conocidos antes de incluir otros.

Ante toda esta perspectiva y retomando el impacto que tuvo la investigación de vocabulario en la enseñanza de la lectura al enfatizar la comprensión y sobre todo que en México y en muchos países de habla castellana, carecen de investigación que provea información sobre el tipo de vocabulario que emplean los niños en su lenguaje, el tipo de programa en la enseñanza de la lectura y la comprensión de los materiales impresos, nos condujo a realizar la presente investigación.

Otro de los aspectos que nos encontramos fue el hecho de que si bien es cierto que en México, se han realizado un sin número de investigaciones para incrementar o decrementar palabras, como es el caso del estudio de Undiano y Caballero (1978) que elevaron la frecuencia de emisión de palabras cuya pronunciación empezara con una vocal y disminuyeron la emisión de aquellas palabras que empezaban con consonante; no existe evidencia para afirmar lo que se le debe enseñar al niño. De la misma manera, en nuestra revisión, no encontramos referencias de la-

procedencia de los vocabularios ajustados a los libros de texto y de lectura y ni siquiera si son comprensibles para el lector. En éste último punto sólo podemos inferir que los libros de textos para la educación primaria son poco entendibles para la mayoría de la población, más sin embargo, no existen datos que soporten éste supuesto.

Alva (1984) considera que se debe tomar como punto de partida en la iniciación de la lectura, -- las habilidades del lenguaje espontáneo de los niños, de tal manera que permita graduar el nivel de dificultad del material para la enseñanza de la lectura. Propone que para las primeras lecciones de lectura deben presentar las siguientes características:

- Palabras incluidas en el vocabulario espontáneo del niño.

- Categorías gramaticales más frecuentes.

- Estructuras gramaticales familiares para el niño.

- Palabras con sílabas simples, esto es: sin diptongos, sin consonantes compuestas (ch, ll, rr), sin inversiones (consistencia en el orden consonan-

te-vocal).

- Palabras con sílabas simples que utilicen -- las consonantes más frecuentes.

- Palabras formadas únicamente con minúscula y sin acento.

El criterio de comprensión del lenguaje en la programación del material de lectura, es la producción espontánea de los niños, en el supuesto de que el lenguaje usado en situaciones no estructuradas - representan un vocabulario que le es familiar al niño.

Esto permite afirmar que el niño comprenderá - lo que lee al utilizar este vocabulario en la elaboración de materiales de lectura.

Hemos considerado importante utilizar este criterio dado que si bien es cierto que un gran número de investigaciones concluyen en el hecho de que el lenguaje es un factor determinante en el proceso de la lectura y que el uso de patrones del lenguaje -- oral en los materiales puede contribuir, al incremento de la comprensión de la lectura; la aplicabilidad ha estado basada por un lado, al empleo de -- listas de palabras obtenidas de diversos materiales

impresos, como diccionarios, libros de texto, etc.- Por otro lado, se han tomado como punto de referencia la producción literaria de los niños; la cual - ha conducido a simplificar los libros de acuerdo a su grado de complejidad, pasando por alto el vocabu- lario que utilizan los niños en situaciones no es- tructuradas.

Como consecuencia de lo anterior, el presente- estudio pretende proporcionar datos que apoyen esta perspectiva, como una alternativa en la elaboración de un programa de enseñanza del comienzo de la lec- tura y más acorde a la realidad mexicana.

Para los fines de nuestro estudio, selecciona- mos dos muestras de niños preescolares entre los -- 5.6 a 6 años de edad. Se tomó en cuenta el número- de años de estudio de los padres para establecer la muestra de la clase alta (consistente en niños cu-- yos padres cuentan con más años de estudios) y en - la muestra de la clase baja (integrada por niños cu- yos padres cuentan con pocos años de estudio.

Lo cual nos permite establecer si los niños -- desprovistos social y culturalmente cuentan con me- nor lenguaje que aquellos niños que cuentan con ma-

yor estimulación.

Esto nos permitirá formar un criterio en el --
proceso de la lectura que satisfaga las necesidades
de los niños mexicanos al comenzar a leer, siendo -
gratificante o placentera la lectura al encontrarse
con palabras que usan frecuentemente y que además -
son comprensibles.

DESCRIPCION DEL ESTUDIO

La evidencia de un sin número de investigaciones ha señalado que los niños que presentan deficiencias en la ejecución de la lectura es debido -- principalmente, a que el lenguaje utilizado en los materiales de lectura resultan ser incomprensibles para la mayoría de ellos.

Es importante hacer notar, que la mayor contribución que ha tenido la investigación de vocabulario, ha sido el impacto que se produjo en la enseñanza de la lectura al enfatizar la comprensión.

El presente trabajo intenta aportar información que conduzca a la producción de investigaciones que fortalezcan el supuesto de nuestro estudio (emplear estímulos producidos por los niños en materiales de lectura genera mayor comprensión). De -- tal manera, que provea de herramientas a la enseñanza de la lectura, en la elaboración de programas -- instruccionales que por un lado, esten basados en -- criterios propios del habla castellana y por el -- otro, faciliten la comprensión.

Esto nos llevaría a que no sólo los niños háb

les, sino también, los desprovistos social y culturalmente esten en la disposición de comprender lo que leen, ya que al encontrarse con palabras que les son familiares, les resulta placentero y motivante para continuar con la lectura.

Para efectos de nuestro estudio, se analizó el lenguaje espontáneo (respuestas verbo-vocales como consecuencia de la interacción verbal espontánea -- del niño con sus compañeros) obtenido de niños preescolares, cuyas edades fluctuaban entre los 5.6 y 6 años de edad. Para lo cual, se tomaron como variables de análisis, las siguientes:

- A) Amplitud del vocabulario
- B) Frecuencia de las palabras
- C) Frecuencia de las categorías gramaticales
- D) Longitud de la palabra

Además, los niños fueron seleccionados de acuerdo al nivel de escolaridad de los padres, a fin de establecer si existen diferencias en cuanto a las variables señaladas anteriormente, en el supuesto de que la escolaridad de los padres afecta la adquisición, desarrollo e incremento del lenguaje. Determinándose al efecto la muestra de la cla-

se alta (integrada por niños cuyos padres cuentan con más años de estudio) y la clase baja (por niños cuyos padres cuentan con pocos años de estudios).

También, se analizan los resultados de este estudio con los de Alcazar et al (1980) y Alva y Martínez (1984); Yussif (1985) con el objeto de encontrar similitudes o diferencias en los datos reportados.

Asimismo, este trabajo provee de dos listas de palabras obtenidas del vocabulario de los niños - - (clase alta y clase baja) y una aportación para que sean elaborados en el futuro libros de texto y de lectura de mayor comprensión para los niños, así como para la programación de material para la enseñanza de la lectura, sobre la base de que al utilizar el lenguaje espontáneo en la elaboración de dichos materiales nos garantizará que tanto los lectores hábiles como aquellos no hábiles, comprenderán lo que leen, facilitando así la adquisición de la lectura.

II.- M E T O D O

SUJETOS

Se trabajó con 184 niños preescolares de ambos sexos, entre los 5.6 y 6 años de edad, provenientes de escuelas particulares, escuelas públicas y centros de desarrollo infantil (CENDI).

En la selección de las muestras se tomó como punto de referencia la edad de los niños y el nivel de escolaridad de los padres. La clase alta estuvo integrada por niños cuyos padres en términos generales contaban con estudios universitarios y que provenían de escuelas particulares y de centros de desarrollo infantil de altos ingresos. La clase baja, lo integraron aquellos niños cuyos padres contaban con pocos años de estudios (primaria o secundaria) y que provenían de escuelas públicas y del CENDI de la Procuraduría, ubicadas en áreas marginadas.

Los niños de la clase alta fueron 93, 48 niños y 45 niñas y los de la clase baja fueron 91, 39 niños y 52 niñas.

ESCENARIO

El área en donde se desarrollaron las sesiones varió en cada una de las escuelas, pero generalmente fue un salón (área de cantos y juegos, aula, despacho de la directora, salón de juegos) bien iluminado y aislado de las actividades escolares para -- evitar interferencia en las grabaciones.

Los niños se sentaban alrededor de una mesa de trabajo, una de las investigadoras se colocaba frente al grupo y la otra, en cualquier parte del salón, cerca de los niños. En algunas ocasiones participaron otros registradores que se colocaron alrededor de la mesa de trabajo. (Ver Figura 1)

MATERIALES

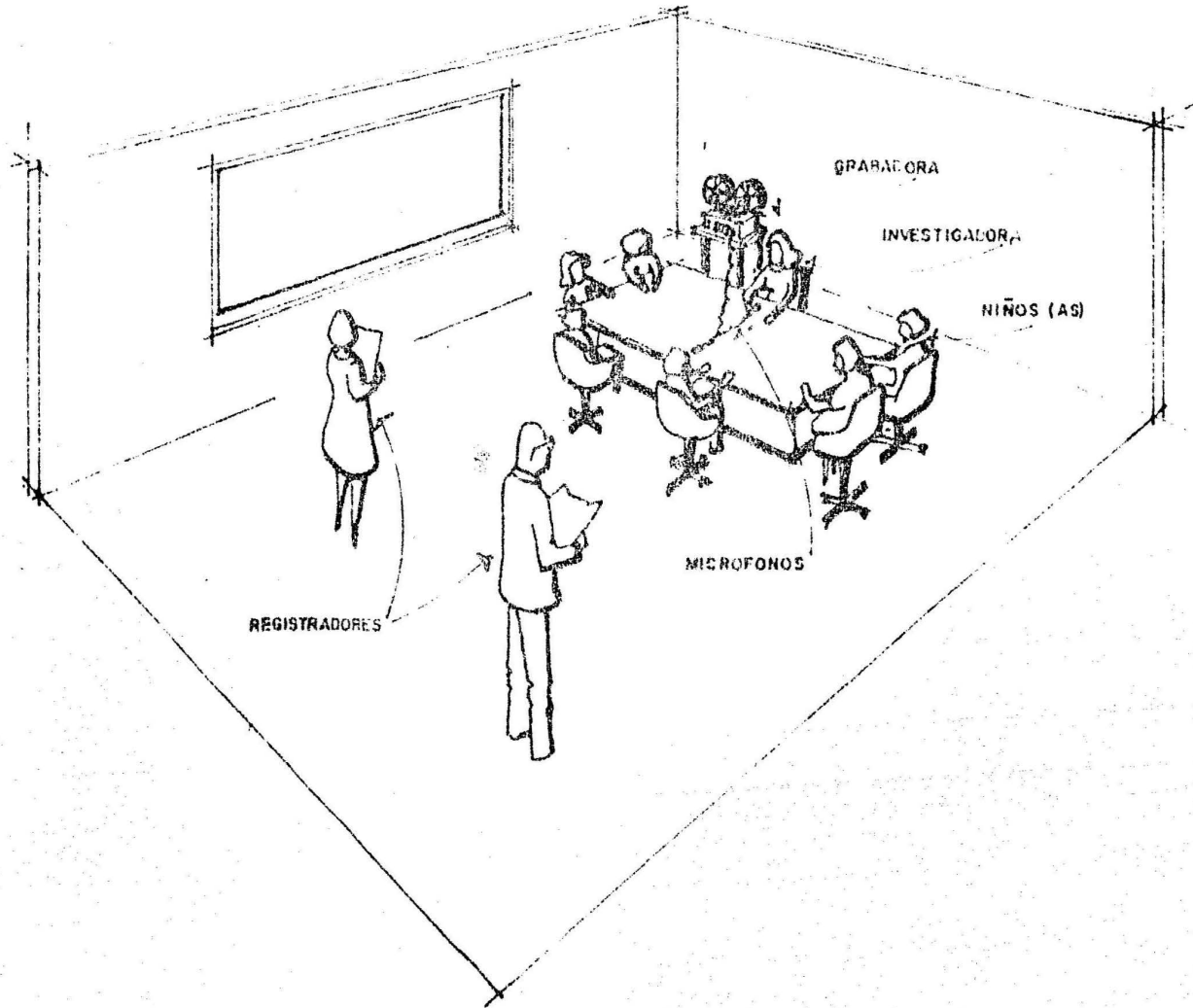
A.- Lista de preguntas.- Comprende de 20 preguntas y están relacionadas con el niño y la familia. Son las mismas que fueron elaboradas por Alcazar et al (1980). (Ver Apéndice 1)

Sólo se utilizó la lista, cuando no se presentaba la verbalización espontánea durante la sesión.

Se requirió de ella con mayor frecuencia con los niños de la clase baja, a diferencia de los ni-

FIGURA 1.

DISTRIBUCION DE LOS NIÑOS DURANTE LAS GRABACIONES



ños de la clase alta en la que fue mínima la intervención por parte de las investigadoras.

B.- Grabadora con dos micrófonos.- La grabadora que se empleó es de cinta, marca UHER 4400 - - - Report Stereo IC; a la cual se le adaptan dos micrófonos, marca UHER M516 (de alta sensibilidad).

Este aparato fue un instrumento adecuado en -- las grabaciones de las conversaciones de los niños -- ya que permitió una transcripción más clara en comparación a una grabadora simple.

Los micrófonos fueron colocados siempre frente al parlante debido a que si se colocaban detrás, la grabación resultaba defectuosa a causa del rebote -- del sonido.

C.- Hojas de Registro.- En ellas se transcribía en forma textual las verbalizaciones de un niño, llevándose a cabo sólo en ciertas ocasiones y -- con la ayuda de dos registradores. Otro tipo de registro, consistió en anotar al nombre del niño (a) -- cada vez que intervenían. Estos registros sirvieron de apoyo en el momento de la transcripción.

Otro apoyo tanto para la transcripción como -- para el registrador y moderador (investigadora) fue elaborar un esquema antes del inicio de cada sesión. De tal manera, que facilitaba el registro al conocer los nombres de los niños, su posición y por con siguiente, el moderador apoyado en éste esquema, de cía los nombres de los niños después de cada intervención. (Ver Figura 1)

D.- Cuestionario.- Fue elaborado retomando algunas preguntas del cuestionario que emplearon -- Holtzman, Díaz Guerrero y Swartz (1975). Se aplicó a toda la población de 5.6 a 6 años y se seleccionó la muestra de acuerdo al nivel de escolaridad de -- los padres. (Ver Apéndice 2)

E.- Lápices y cronómetro.

VARIABLES

La variable registrada fue la grabación del -- lenguaje espontáneo de los niños preescolares en -- una situación no estructurada.

En el análisis del lenguaje se tomó como uni--

dad de registro la "palabra", siguiendo estos criterios:

A) Mayúsculas.- Sólo se contó como palabras -- diferentes cuando eran nombres propios (Rosa, Pitufo).

B) Verbos.- Todas las conjugaciones de los verbos se contaron como palabras diferentes ("comen, comí, comieron").

C) Plural y singular.- Se contaron como palabras diferentes (casa, casas, chocolate, chocolates etc.).

D) Números.- Se contaron como una sola palabra (treintaytres, cincuentaycinco).

E) Vocablos compuestos.- Se tomaron como una sola palabra (SanAngel, PájaroLoco, OsitoPanda).

F) Palabras derivadas.- Se tomaron como palabras diferentes (fácil - fácilmente, difícil - difícilmente).

G) Expresiones (interjecciones).- Se contaron como palabras diferentes (ay, uhm).

H) Palabras que de acuerdo al contexto en que-

se encuentran son diferentes, por ejemplo: "barro"- puede ser verbo (yo barro) y también sustantivo -- (la figura de barro); "como" puede ser verbo (yo co mo) y adverbio (la muñeca es como la mía).

I) Palabras en inglés.- Fueron contabilizadas como una palabra (NewYork, Cornflakes*).

J) Las palabras mal pronunciadas o sin sentido, no fueron contabilizadas, pero se anexa una -- lista. (Ver Apéndice 3).

* En inglés éste vocablo está considerado como dos palabras: corn y flakes; lo mismo la palabra New-York.

PROCEDIMIENTO

Al iniciarse el estudio, los niños tanto de la clase alta como de la baja se familiarizaron con -- las investigadoras.

La familiarización consistió en estar presen-- tes las investigadoras en algunas de las activida-- des escolares. Sólo en algunas escuelas no se lle-- vó a cabo debido a las normas establecidas por la - institución, por lo que la familiarización se realizó antes de cada sesión.

Las sesiones consistieron en la grabación del- lenguaje espontáneo de seis niños durante diez minutos.

Los sujetos fueron seleccionados de acuerdo al criterio establecido en relación con la edad de los niños y la escolaridad de los padres.

Con base a ésto, se elaboró una lista de los - niños con que se trabajaría. Se les preguntaba - - quienes deseaban ir a platicar, los primeros seis - niños que alzaban la mano eran conducidos al área - en donde se llevaba la grabación.

Antes de iniciarse cada sesión, se proporcionaba a los niños instrucciones sobre la forma en que-

debían conducirse durante la grabación. Estas consistían básicamente en: a) no provocar ruidos como golpear la mesa con las manos o con los pies, etc.- y b) no tocar los micrófonos. Resultó ser un buen procedimiento en virtud de que las instrucciones -- fueron acompañadas de un reforzador, que consistía en el poder escuchar la grabación después de terminada la sesión.

La transcripción por cada sesión grabada se -- llevó a cabo el mismo día, empleando los materiales de apoyo (hojas de registro). La revisión de las -- mismas, estuvo a cargo de las investigadoras, quienes compararon la grabación con lo transcrito.

La codificación de las categorías gramaticales así como la longitud de la palabra se hizo por dos jueces independientes (las investigadoras), obteniéndose el 100% de confiabilidad. Se anexa en el Apéndice 4 una lista de las categorías gramaticales, su definición y ejemplos de cada una de ellas.

Se obtuvieron frecuencias de palabras y porcentajes con medios manuales por ambas investigadoras.

RESULTADOS

Se obtuvo un texto de 8,050 palabras en la clase alta y 7,493 en la clase baja, en un período de 160 minutos de grabación en cada muestra. (Ver - - Gráfica 1 y 2)

La amplitud del vocabulario de los niños de la clase alta fue de 1,465 palabras básicas y de 1,242 en la clase baja. (Ver Gráfica 1 y 2)

El análisis del vocabulario en categorías gramaticales de la clase alta arrojó los siguientes -- porcentajes: verbo 21% (1,655), sustantivo 19% - -- (1,528), pronombre 15% (1,173), conjunción 11% - -- (887), preposición 10% (859), adverbio 10% (817), - artículo 9% (744), adjetivo 4% (304) e interjección 1% (83). (Ver Cuadro 1 y Gráfica 3)

En cuanto a la clase baja, los resultados son los siguientes: sustantivo 22% (1,624), verbo 17% - (1,289), pronombre 17% (1,255), preposición 11% - - (822), conjunción 10% (730), adverbio 9% (718), artículo 9% (704), adjetivo 4% (294) e interjección - 1% (57). (Ver Cuadro 1 y Gráfica 4)

Se encontró en relación a la longitud de la pa labra que los niños de la clase alta utilizan con - mayor frecuencia palabras con 5 letras, luego las -

de 6, las de 7, las de 4, las de 8, las de 9, las de 3, las de 10 y con menor frecuencia, palabras de 2 letras, luego las de 11, las de 14, las de 1, las de 12 y las de 13, en ese orden. (Ver Cuadro 2 y Gráfica 5)

En la clase baja se encontró, que los niños -- utilizan con mayor frecuencia palabras con 5 letras, luego las de 6, las de 7, las de 4, las de 8, las de 9, las de 3, las de 10 y con menor frecuencia, - palabras de 2 letras, luego las de 11, las de 12, - las de 1, las de 13 y las de 14, en ese orden. - -- (Ver Cuadro 2 y Gráfica 6)

En la clase alta, 108 palabras de alta frecuencia forman el 68% del vocabulario emitido por los niños y en la clase baja, 112 palabras representan el 70% del vocabulario de los niños. (Ver Tabla 1 y 2)

De acuerdo a la frecuencia de palabras en la clase alta, el primer sustantivo que aparece es la palabra "casa", correspondiente al lugar 27 con una frecuencia de 44 emisiones y en la clase baja, el primer sustantivo es la palabra "mamá", que le corresponde el lugar 23 con una frecuencia de 54 emi-

siones.

El primer verbo en la clase alta es la palabra "es", que ocupa el lugar 18 con una frecuencia de 67 y en la clase baja, el primer verbo es la palabra "juego" correspondiéndole el lugar 40 con una frecuencia de 27.

El segundo sustantivo en la clase alta es la palabra "papá" ocupando el lugar 32 con una frecuencia de 42 y el segundo verbo es "fui" que le corresponde el lugar 24 con una frecuencia de 45 emisiones.

En la clase baja el segundo sustantivo que aparece es la palabra "casa" correspondiéndole el lugar 32, con una frecuencia de 35. El segundo verbo es "dice" que ocupa el lugar 41 con una frecuencia de 26.

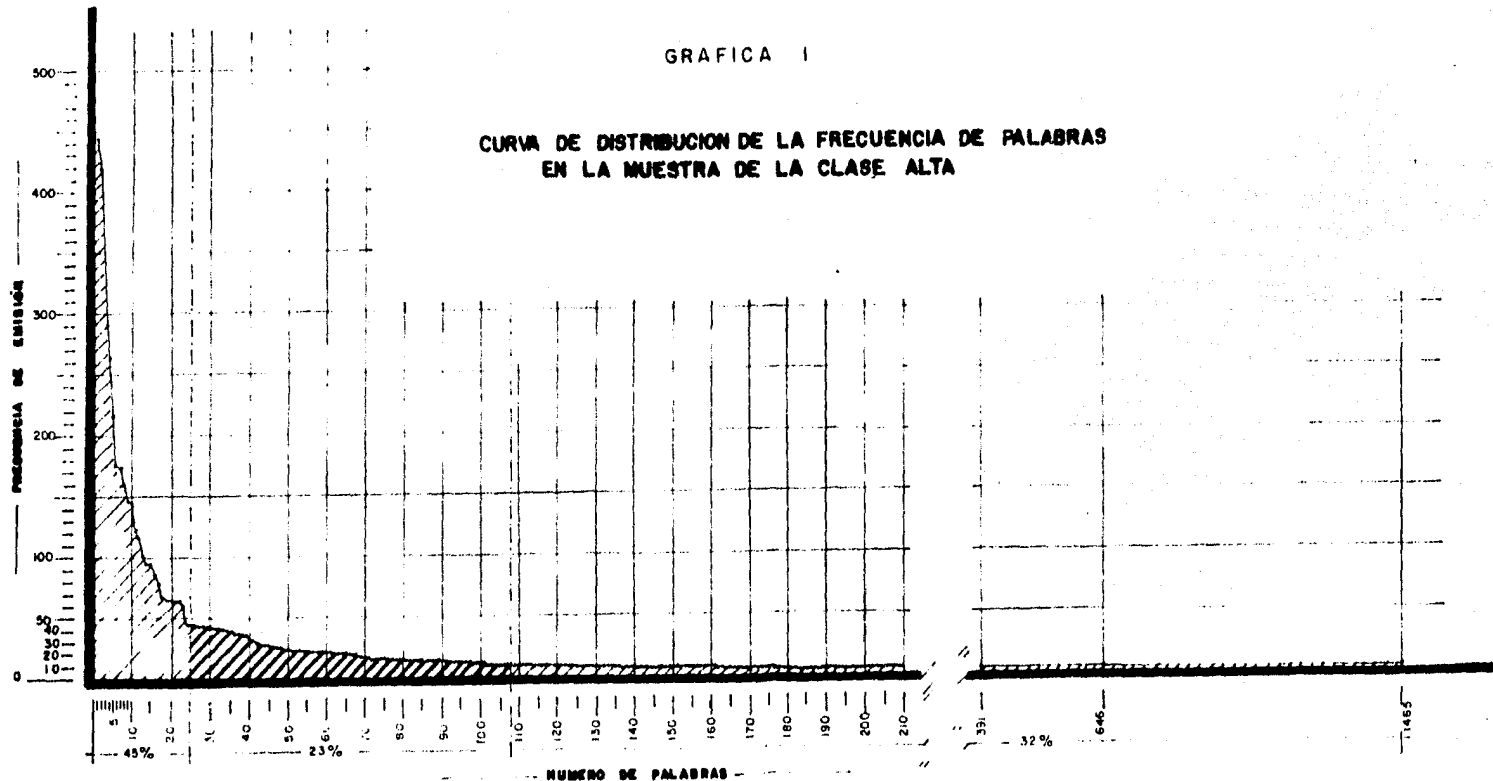
Las palabras de mayor frecuencia en la clase alta son las siguientes: a, y, que, yo, la, mi, de, se, me, no, un, en y el, que corresponden al 35% de las palabras registradas. (Ver Tabla 1 y Gráfica 1)

En la clase baja, las palabras más frecuentes son: y, a, mi, la, que, con, me, yo, se, de, el, eg

te, no, los, le y un, que representan el 40% del total de las palabras. (Ver Tabla 2 y Gráfica 2).

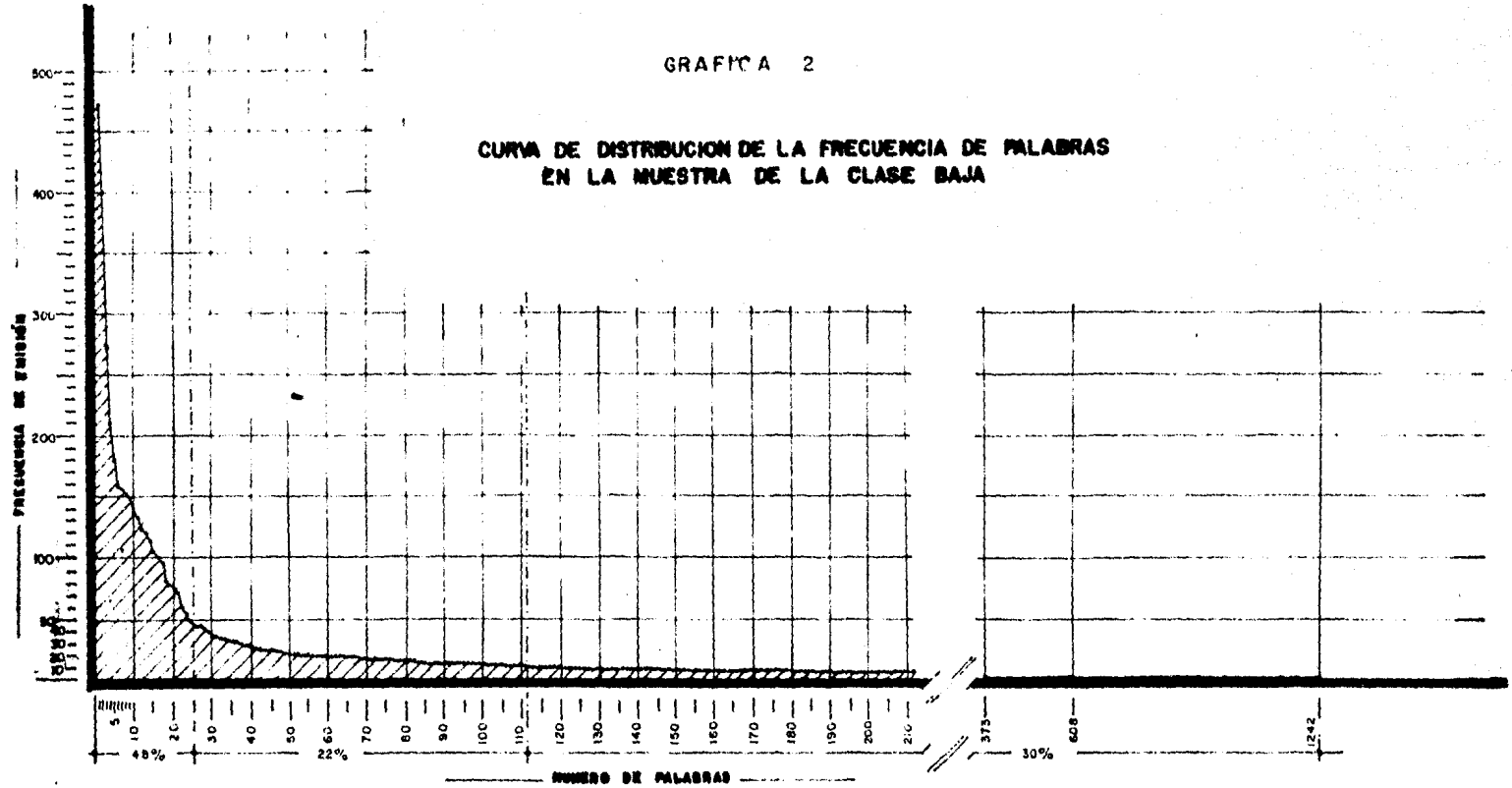
GRAFICA I

CURVA DE DISTRIBUCION DE LA FRECUENCIA DE PALABRAS
EN LA MUESTRA DE LA CLASE ALTA



GRAFICA 2

CURVA DE DISTRIBUCION DE LA FRECUENCIA DE PALABRAS
EN LA MUESTRA DE LA CLASE BAJA



T A B L A 1

PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA
CLASE ALTA

Or.	PALABRA	FREC.	C. GRAMATICAL	LONG.
*1.-	a	445	preposición	1
*2.-	y	420	conjunción	1
*3.-	que	291	conjunción	3
*4.-	yo	264	pronombre	2
*5.-	la	217	artículo	2
*6.-	mi	177	pronombre	2
*7.-	de	174	preposición	2
*8.-	se	160	pronombre	2
*9.-	me	145	pronombre	2
*10.-	no	144	adverbio	2
*11.-	un	123	artículo	2
*12.-	en	117	preposición	2
*13.-	el	103	artículo	2
14.-	una	97	artículo	3
15.-	le	96	pronombre	2
16.-	también	84	adverbio	7
17.-	con	79	preposición	3
18.-	es	67	verbo	2
19.-	si	66	adverbio	2
20.-	ya	66	adverbio	2
21.-	después	65	adverbio	7
22.-	este	65	pronombre	4
23.-	los	61	artículo	3
24.-	fui	45	verbo	3
25.-	te	45	pronombre	2
26.-	voy	45	verbo	3
27.-	casa	44	sustantivo	4
28.-	las	44	artículo	3
29.-	al	43	artículo	2
30.-	más	43	adverbio	3
31.-	lo	42	pronombre	2
32.-	papá	42	sustantivo	4
33.-	dice	41	verbo	4
34.-	como	40	adverbio	4
35.-	porque	40	conjunción	6

PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA
CLASE ALTA

Or.	PALABRA	FREC.	C. GRAMATICAL	LONG.
36.-	mamá	39	sustantivo	4
37.-	luego	38	adverbio	5
38.-	entonces	37	adverbio	8
39.-	va	36	verbo	2
40.-	hay	34	verbo	3
41.-	tiene	32	verbo	5
42.-	Acapulco	30	sustantivo	8
43.-	así	29	adverbio	3
44.-	echarte	29	verbo	7
45.-	su	29	pronombre	2
46.-	eh	26	interjección	2
47.-	o	26	conjunción	1
48.-	pero	26	conjunción	4
49.-	dijo	25	verbo	4
50.-	vamos	25	verbo	5
51.-	gusta	24	verbo	5
52.-	jugar	24	verbo	5
53.-	otra	24	adjetivo	4
54.-	para	24	preposición	4
55.-	tengo	24	verbo	5
56.-	del	23	artículo	3
57.-	fue	23	verbo	3
58.-	ir	23	verbo	2
59.-	ahí	22	adverbio	3
60.-	mira	22	verbo	4
61.-	nada	21	adverbio	4
62.-	cuando	20	adverbio	6
63.-	era	20	verbo	3
64.-	hacer	20	verbo	5
65.-	vez	20	adverbio	3
66.-	está	19	verbo	4
67.-	uhm	19	interjección	3
68.-	verdad	19	sustantivo	6
69.-	todo	18	adjetivo	4

PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA
CLASE ALTA

Or.	PALABRA	FREC.	C. GRAMATICAL	LONG.
70.-	como	17	verbo	4
71.-	unos	17	artículo	4
72.-	aquí	16	adverbio	4
73.-	día	16	sustantivo	3
74.-	escuela	16	sustantivo	7
75.-	hace	16	verbo	4
76.-	lancha	16	sustantivo	6
77.-	mis	16	pronombre	3
78.-	van	16	verbo	3
79.-	comprar	15	verbo	7
80.-	señor	15	sustantivo	5
81.-	ay	14	interjección	2
82.-	coche	14	sustantivo	5
83.-	había	14	verbo	5
84.-	muy	14	adverbio	3
85.-	mejor	14	adjetivo	5
86.-	otro	14	adjetivo	4
87.-	Pepito	14	sustantivo	6
88.-	rápido	14	adjetivo	6
89.-	tú	14	pronombre	2
90.-	cosas	13	sustantivo	5
91.-	fuimos	13	verbo	6
92.-	son	13	verbo	3
93.-	tarea	13	sustantivo	5
94.-	ver	13	verbo	3
95.-	agua	12	sustantivo	4
96.-	ayudo	12	verbo	5
97.-	alberca	12	sustantivo	7
98.-	nos	12	pronombre	3
99.-	comen	11	verbo	5
100.-	estaba	11	verbo	6
101.-	iba	11	verbo	3
102.-	abuelita	10	sustantivo	8

**PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA
CLASE ALTA**

Or.	PALABRA	FREC.	C. GRAMATICAL	LONG.
103.-	bien	10	adverbio	4
104.-	coches	10	sustantivo	6
105.-	hasta	10	preposición	5
106.-	pues	10	conjunción	4
107.-	quién	10	pronombre	5
**108.-	veces	10	adverbio	5

* DE LA PALABRA 1 A LA 13 CORRESPONDE AL 35% DEL VOCABULARIO

** DE LA PALABRA 1 A LA 108 REPRESENTAN EL 68% DEL VOCABULARIO

T A B L A 2

PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA
CLASE BAJA

Or.	PALABRA	FREC.	C. GRAMATICAL	LONG.
*1.-	y	472	conjunción	1
*2.-	a	399	preposición	1
*3.-	mi	273	pronombre	2
*4.-	la	211	artículo	2
*5.-	que	181	conjunción	3
*6.-	con	159	preposición	3
*7.-	me	157	pronombre	2
*8.-	yo	153	pronombre	2
*9.-	se	149	pronombre	2
*10.-	de	137	preposición	2
*11.-	el	133	artículo	2
*12.-	este	124	pronombre	4
*13.-	no	121	adverbio	2
*14.-	los	114	artículo	3
*15.-	le	104	pronombre	2
*16.-	un	100	artículo	2
17.-	una	96	artículo	3
18.-	en	81	preposición	2
19.-	luego	79	adverbio	5
20.-	más	75	adverbio	3
21.-	también	72	adverbio	7
22.-	al	60	artículo	2
23.-	mamá	54	sustantivo	4
24.-	si	49	adverbio	2
25.-	mis	48	pronombre	3
26.-	las	45	artículo	3
27.-	nada	45	pronombre	4
28.-	porque	43	conjunción	6
29.-	cuando	40	adverbio	6
30.-	su	39	pronombre	2
31.-	ya	37	adverbio	2
32.-	casa	35	sustantivo	4
33.-	nos	35	pronombre	3
34.-	papá	32	sustantivo	4
35.-	pan	31	sustantivo	3

PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA
CLASE BAJA

Or.	PALABRA	FREC.	C. GRAMATICAL	LONG.
36.-	unos	31	artículo	4
37.-	leche	30	sustantivo	5
38.-	después	29	adverbio	7
39.-	lo	29	pronombre	2
40.-	juego	27	verbo	5
41.-	dice	26	verbo	4
42.-	hacer	26	verbo	5
43.-	eh	24	interjección	2
44.-	lobo	24	sustantivo	4
45.-	tía	24	sustantivo	3
46.-	ahí	23	adverbio	3
47.-	voy	23	verbo	3
48.-	ayudo	22	verbo	5
49.-	entonces	22	adverbio	8
50.-	fui	22	verbo	3
51.-	jugar	22	verbo	5
52.-	sopa	22	sustantivo	4
53.-	Chapultepec	21	sustantivo	11
54.-	da	21	verbo	2
55.-	está	21	verbo	4
56.-	estaba	21	verbo	6
57.-	para	20	preposición	4
58.-	pero	20	conjunción	4
59.-	uhm	20	interjección	3
60.-	dibujos	19	sustantivo	7
61.-	dijo	19	verbo	4
62.-	gusta	18	verbo	5
63.-	ví	18	verbo	2
64.-	abuelita	17	sustantivo	8
65.-	día	17	sustantivo	3
66.-	hago	17	verbo	4
67.-	huevo	17	sustantivo	5
68.-	por	17	preposición	3
69.-	aquí	16	adverbio	4

PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA
CLASE BAJA

Or.	PALABRA	FREC.	C. GRAMATICAL	LONG.
70.-	fuimos	16	verbo	6
71.-	tengo	16	verbo	5
72.-	va	16	verbo	2
73.-	ver	16	verbo	3
74.-	allí	15	adverbio	4
75.-	así	15	adverbio	3
76.-	escuela	15	sustantivo	7
77.-	llama	15	verbo	5
78.-	es	14	verbo	2
79.-	esta	14	pronombre	4
80.-	fue	14	verbo	3
81.-	pastel	14	sustantivo	6
82.-	ropa	14	sustantivo	4
83.-	vamos	14	verbo	5
84.-	allá	13	adverbio	4
85.-	hermanito	13	sustantivo	9
86.-	otro	13	adjetivo	4
87.-	tiene	13	verbo	5
88.-	vaca	12	sustantivo	4
89.-	como	12	adverbio	4
90.-	como	12	verbo	4
91.-	dieron	12	verbo	6
92.-	hermana	12	sustantivo	7
93.-	ir	12	verbo	2
94.-	muffecas	12	sustantivo	7
95.-	Pepito	12	sustantivo	6
96.-	punta	12	sustantivo	5
97.-	tío	12	sustantivo	3
98.-	todos	12	adjetivo	5
99.-	uno	12	adjetivo	3
100.-	veces	12	adverbio	5
101.-	barrer	11	verbo	6
102.-	bien	11	adverbio	4
103.-	era	11	verbo	3
104.-	había	11	verbo	5

PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA
CLASE BAJA

Or.	PALABRA	FREC.	C. GRAMATICAL	LONG.
105.-	les	11	pronombre	3
106.-	muy	11	adverbio	3
107.-	eso	10	pronombre	3
108.-	frijoles	10	sustantivo	8
109.-	juegos	10	sustantivo	6
110.-	llega	10	verbo	5
111.-	tenía	10	verbo	5
**112.-	trastes	10	sustantivo	7

* DE LA PALABRA 1 A LA 16 CORRESPONDE AL 40% DEL VOCABULARIO

** DE LA PALABRA 1 A LA 112 REPRESENTAN EL 70% DEL VOCABULARIO

C U A D R O 1

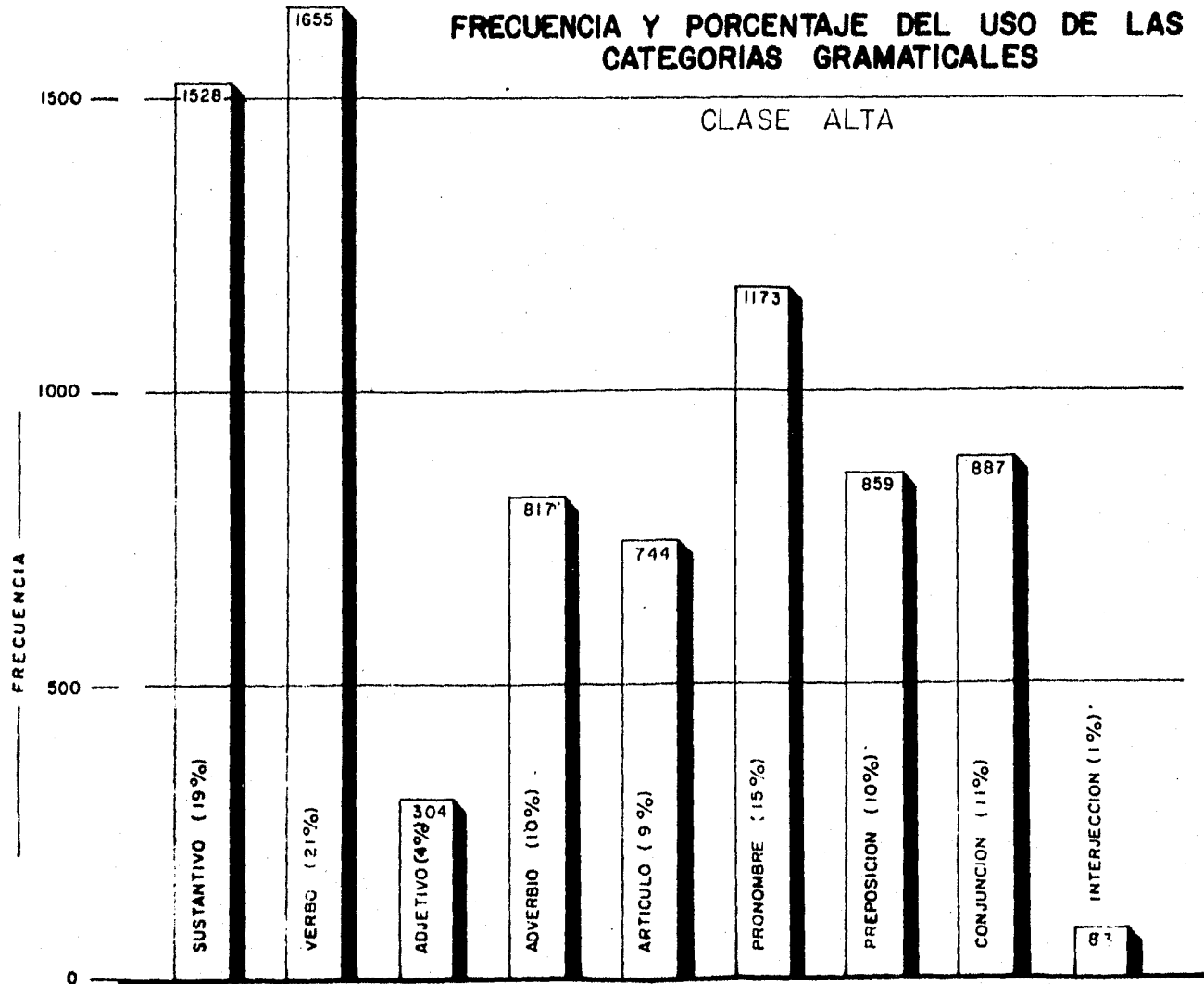
FRECUENCIA Y PORCENTAJE DEL USO DE LAS CATEGORIAS
GRAMATICALES EN AMBAS MUESTRAS

CATEGORIA GRAMATICAL	CLASE ALTA		CLASE BAJA	
	frec.	%	frec.	%
SUSTANTIVO	1,528	19% *	1,624	22% *
VERBO	1,655	21% *	1,289	17% *
ADJETIVO	304	4%	294	4%
ADVERBIO	817	10%	718	9%
ARTICULO	744	9%	704	9%
PRONOMBRE	1,173	15% *	1,255	17% *
PREPOSICION	859	10%	822	11%
CONJUNCION	887	11%	730	10%
INTERJECCION	83	1%	57	1%
T O T A L	8,050		7,493	

* El sustantivo, el verbo y el pronombre son las categorías gramaticales que más utilizan los niños -- tanto de la clase alta como los de la clase baja.

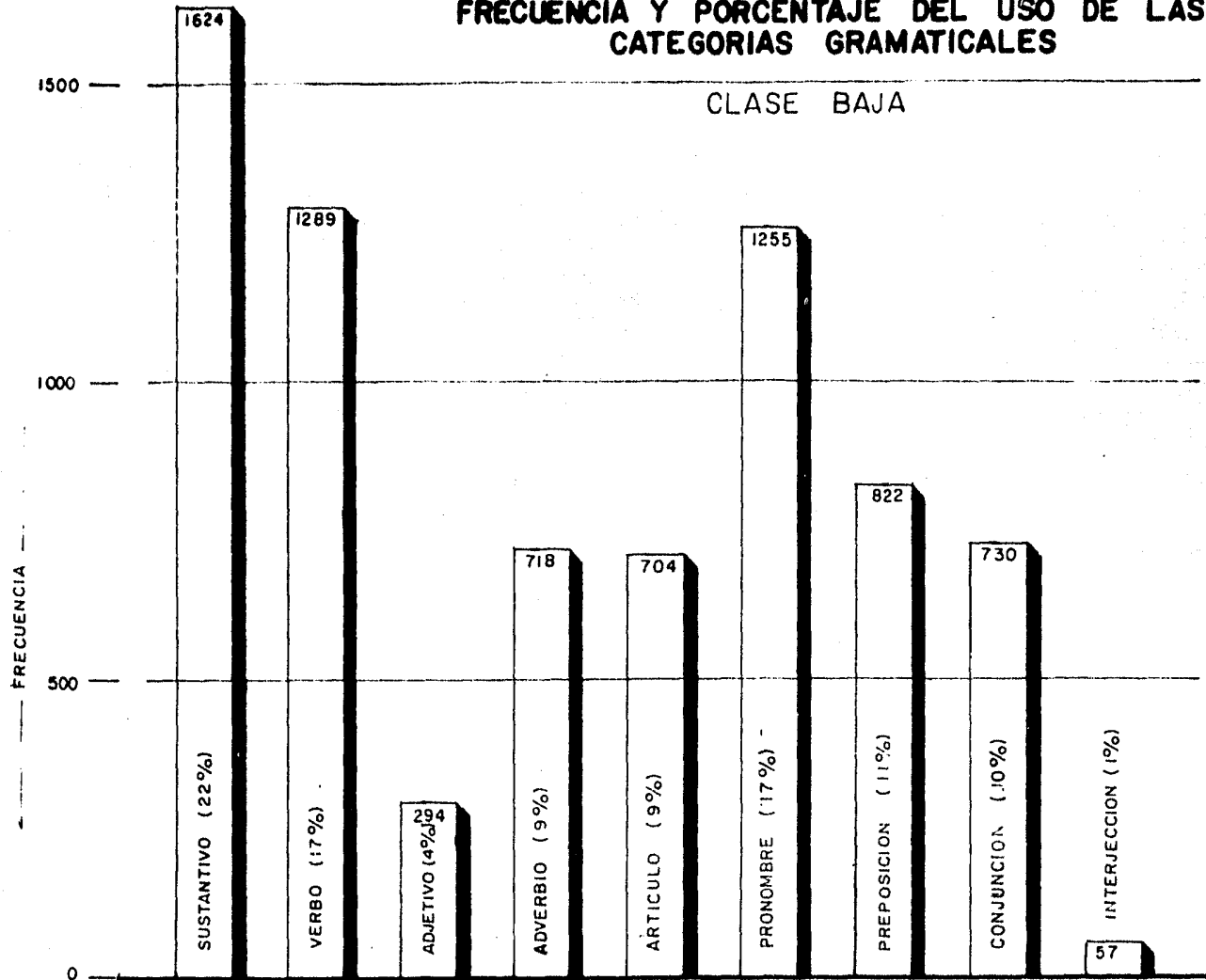
GRAFICA 3

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DEL USO DE LAS CATEGORIAS GRAMATICALES



GRAFICA 4

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DEL USO DE LAS CATEGORIAS GRAMATICALES



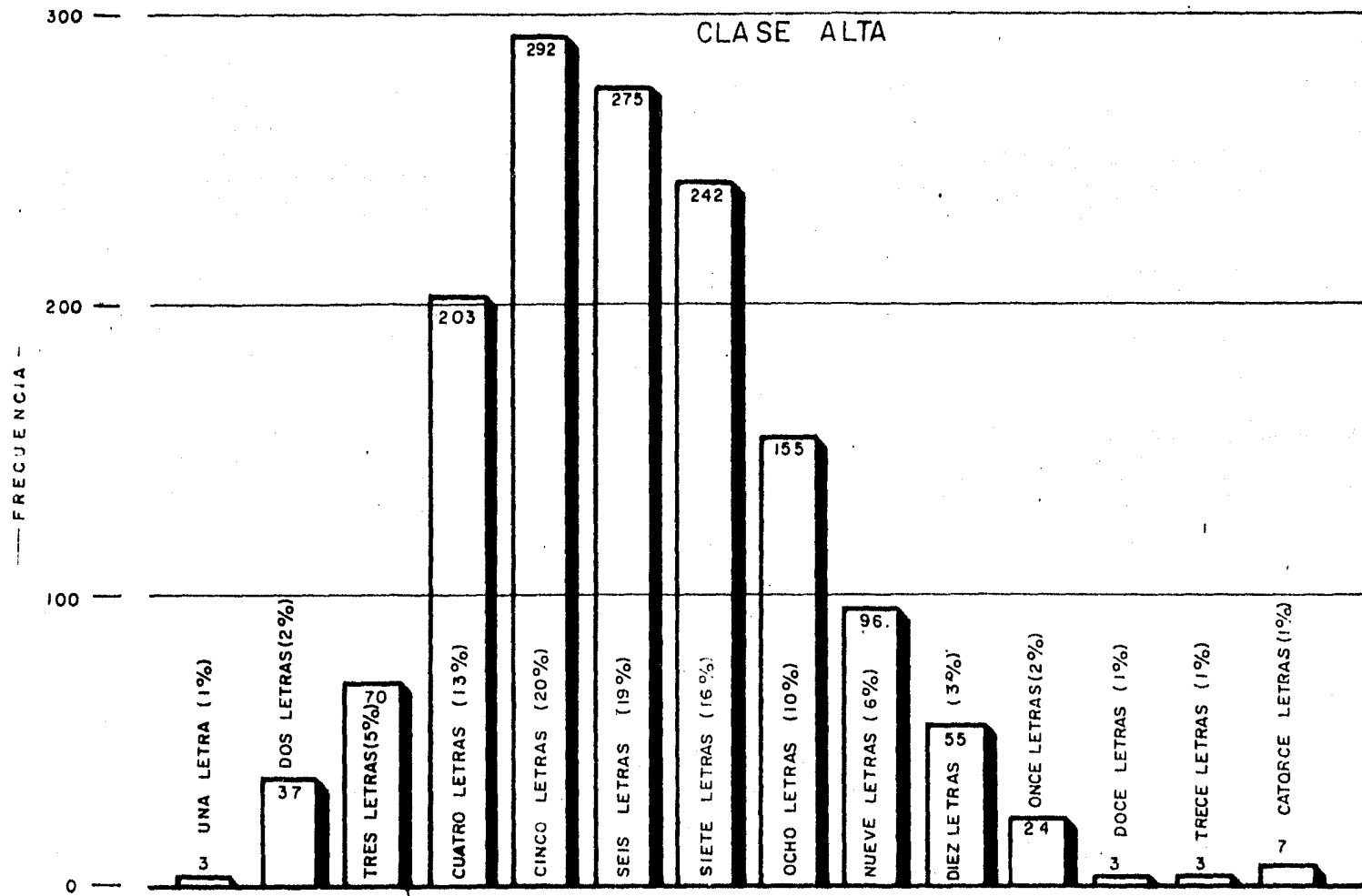
C U A D R O 2

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA LONGITUD DE LAS - - -
PALABRAS EN AMBAS MUESTRAS

LONGITUD DE LA PALABRA	CLASE ALTA		CLASE BAJA	
	frec.	%	frec.	%
UNA LETRA	3	1%	6	1%
DOS LETRAS	37	2%	37	2%
TRES LETRAS	70	5%	63	5%
CUATRO LETRAS	203	13%	164	13%
CINCO LETRAS	292	20%*	234	19%*
SEIS LETRAS	275	19%	231	18%
SIETE LETRAS	242	16%	206	16%
OCHO LETRAS	155	10%	145	12%
NUEVE LETRAS	96	6%	81	6%
DIEZ LETRAS	55	3%	46	4%
ONCE LETRAS	24	2%	16	1%
DOCE LETRAS	3	1%	7	1%
TRECE LETRAS	3	1%	4	1%
CATORCE LETRAS	7	1%	2	1%
T O T A L	1,465		1,242	

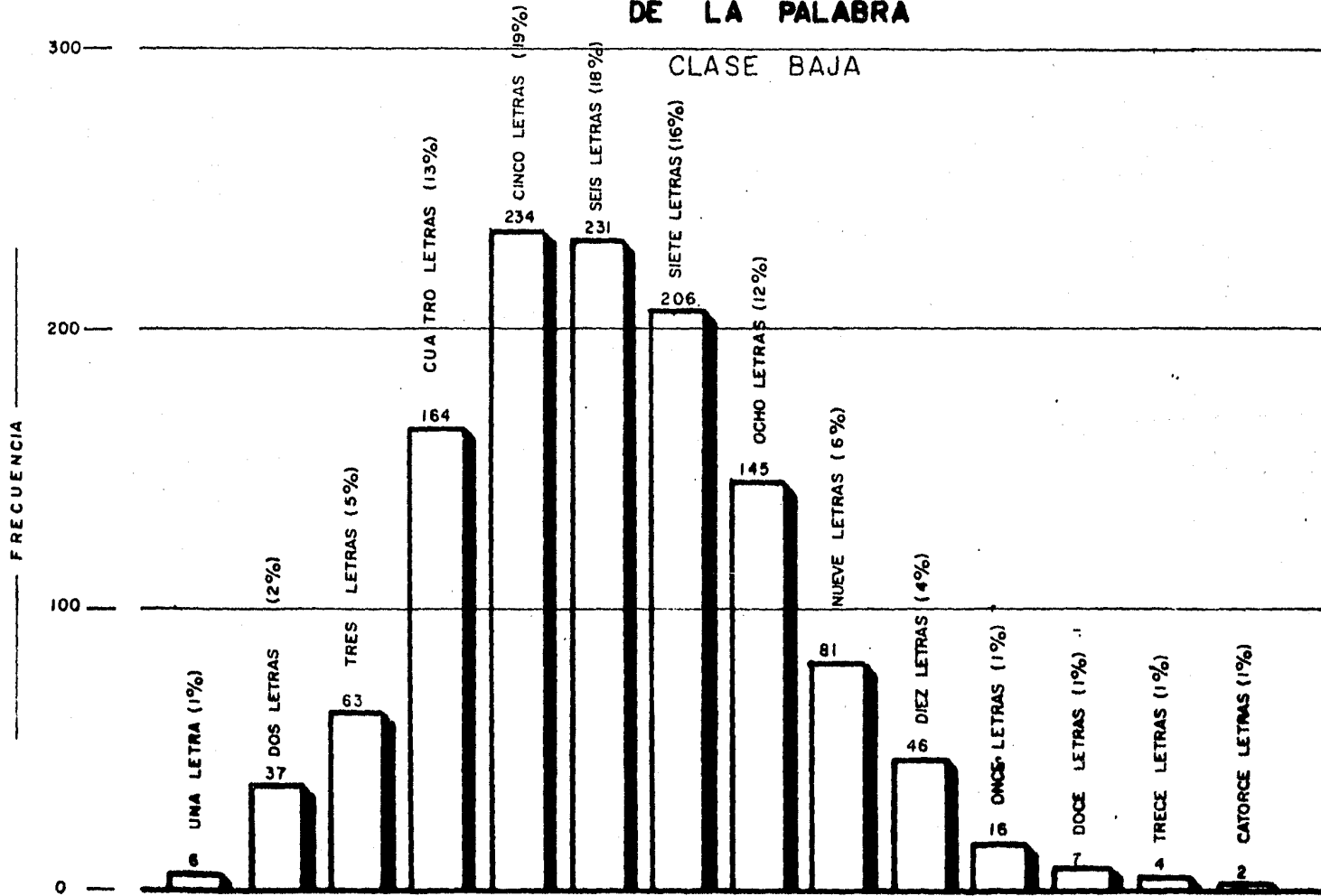
* Las palabras de 5 letras son las más usadas tanto por los niños de clase alta como los de clase baja.

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA LONGITUD DE LA PALABRA



GRAFICA 6

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA LONGITUD DE LA PALABRA



COMPARACION CON OTROS ESTUDIOS

A.- Uso de las categorías gramaticales.

Alcazar et al (1980) reportan los siguientes porcentajes: sustantivo 24%, verbo 19%, pronombre 13%, adjetivo 11%, adverbio, artículo y preposición 9%, conjunción 6% e interjección 0%.

De Lima (1984) por su parte reporta: verbo 21%, pronombre 16%, adverbio y adjetivo 14%, sustantivo 12%, conjunción 9%, preposición 6%, artículo 5% e interjección 1%.

El estudio de Alva y Martínez (1984); Yussif (1985) reportan: sustantivo 19%, verbo y pronombre 18%, conjunción 11%, preposición 10%, adverbio y artículo 9%, adjetivo 5% e interjección 1% (Ver Cuadro 3)

B.- Longitud de la palabra.

Alva y Martínez (1984); Yussif (1985) encontraron que los niños usan con más frecuencia palabras de 5 letras (19%), en este orden le siguen las de 6 letras (16%), 7 letras (14%), 4 letras (13%), 8 letras (12%), de 3 y 9 letras (6%), de 2 y 10 letras (3%), 11 letras (2%) y las de 1, 12, 13, 14, 15 y -

16 (1%). (Ver Cuadro 4)

C.- Palabras de alta frecuencia.

Alva y Martínez (1984); Yussif (1985) encontraron que las 10 palabras de mayor frecuencia son: yo, a, y, no, mi, me, la, de, el y que. (Ver Cuadro 5)

C U A D R O 3

PORCENTAJE DEL USO DE LAS CATEGORIAS GRAMATICALES EN OTROS ESTUDIOS: UNA
COMPARACION

CATEGORIA GRAMATICAL	ARBOLEDA Y ENRIQUEZ (1985)		ALCAZAR ET AL (1980)	DE LIMA (1984)	ALVA Y MTZ. (1984) YUSSIF (1985)
	CLASE ALTA	CLASE BAJA			
SUSTANTIVO	19%	22%	24%	12%	19%
VERBO	21%	17%	19%	21%	18%
ADJETIVO	4%	4%	11%	14%	5%
ADVERBIO	10%	9%	9%	14%	9%
ARTICULO	9%	9%	9%	5%	9%
PRONOMBRE	15%	17%	13%	16%	18%
PREPOSICION	10%	11%	9%	6%	10%
CONJUNCION	11%	10%	6%	9%	11%
INTERJECCION	1%	1%	0%	1%	1%

C U A D R O 4

PORCENTAJE DE LA LONGITUD DE LA PALABRA EN OTROS --
ESTUDIOS: UNA COMPARACION.

LONGITUD DE LA PALABRA	ARBOLEDA Y ENRIQUEZ (1985)		ALVA Y MAR TINEZ - - - (1984); - - YUSSIF - - (1985)
	CLASE ALTA	CLASE BAJA	
UNA LETRA	1%	1%	1%
DOS LETRAS	2%	2%	3%
TRES LETRAS	5%	5%	6%
CUATRO LETRAS	13%	13%	13%
CINCO LETRAS	20%	19%	19%
SEIS LETRAS	19%	18%	16%
SIETE LETRAS	16%	16%	14%
OCHO LETRAS	10%	12%	12%
NUEVE LETRAS	6%	6%	6%
DIEZ LETRAS	3%	4%	3%
ONCE LETRAS	2%	1%	2%
DOCE LETRAS	1%	1%	1%
TRECE LETRAS	1%	1%	1%
CATORCE LETRAS	1%	1%	1%
QUINCE LETRAS			1%
DIECISEIS LETRAS			1%
T O T A L	1,465	1,242	1,270

C U A D R O 5

COMPARACION CON OTROS ESTUDIOS DE LAS PALABRAS DE ALTA FRECUENCIA

ARBOLEDA Y ENRIQUEZ (1985)				ALVA Y MARTINEZ (1984); YUSSIF (1984)	
CLASE ALTA		CLASE BAJA			
	frec.		frec.		frec.
a	445	y	472	yo	504
y	420	a	399	a	474
que	291	mi	273	y	422
yo	264	la	211	no	250
la	217	que	181	mi	219
mi	177	con	159	me	237
de	174	me	157	la	207
se	160	yo	153	de	188
me	145	se	149	el	176
no	144	de	137	que	175
TOTAL	30%		31%		35%

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO.- En relación a la escolaridad de los padres.

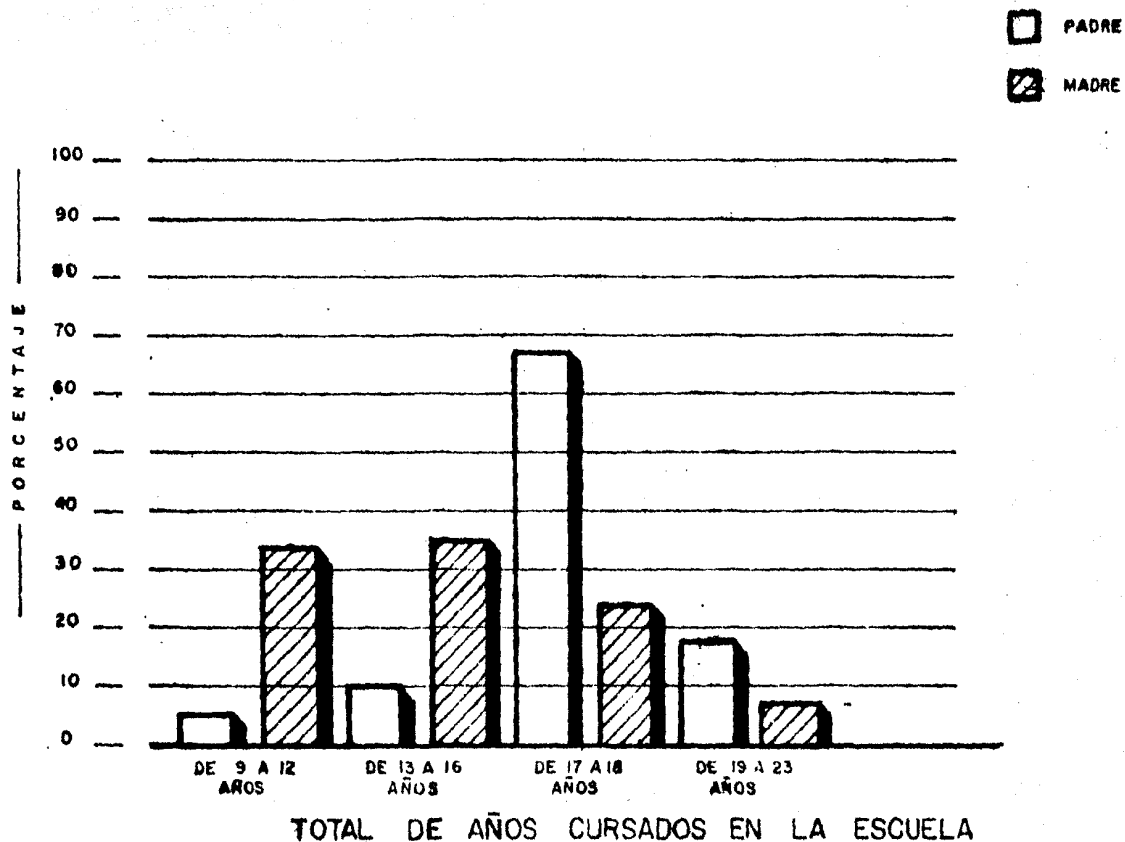
En la Gráfica 7 y 8 se puede apreciar la distribución de los porcentajes de los años cursados en la escuela por los padres de los niños de la clase alta y la clase baja.

En la muestra de la clase alta, los padres tienen un alto porcentaje (67%) de estudios universitarios en comparación con las madres (24%); el 35% de las madres cursaron de 13 a 16 años estudios profesionales sin haberlos concluido, en contraste con los padres que sólo el 10% no lo concluyeron. El 34% de las madres cursaron estudios técnicos o bien, concluyeron con el bachillerato, en comparación con los padres que sólo el 15% se encuentran en este nivel. Por otra parte, el 18% de los padres cursaron 5 años (no terminaron la primaria); por otro lado, el 31% de los padres y el 26% de las madres si concluyeron la primaria (estudiaron 6 años). Existe en ésta muestra un porcentaje medianamente alto de los padres (17%) y de las madres (12%) que no han recibido ningún tipo de educación (se observó que -

estos padres hablan otra lengua). El 3% de los padres y el 4% de las madres no concluyeron la secundaria y sólo un 3% de los padres y un 8% de las madres terminaron la secundaria. Sólo el 4% tanto de los padres como de las madres realizaron estudios técnicos o de bachillerato sin concluirlos; y el 5% (padres) y 2% (madres) terminaron estos estudios, cayendo en este rango carreras técnicas de carácter administrativo y secretarial. Sólo un padre en toda la muestra, cursó 14 años (1%) estudios universitarios sin haberlos concluído. (Ver Gráfica 8)

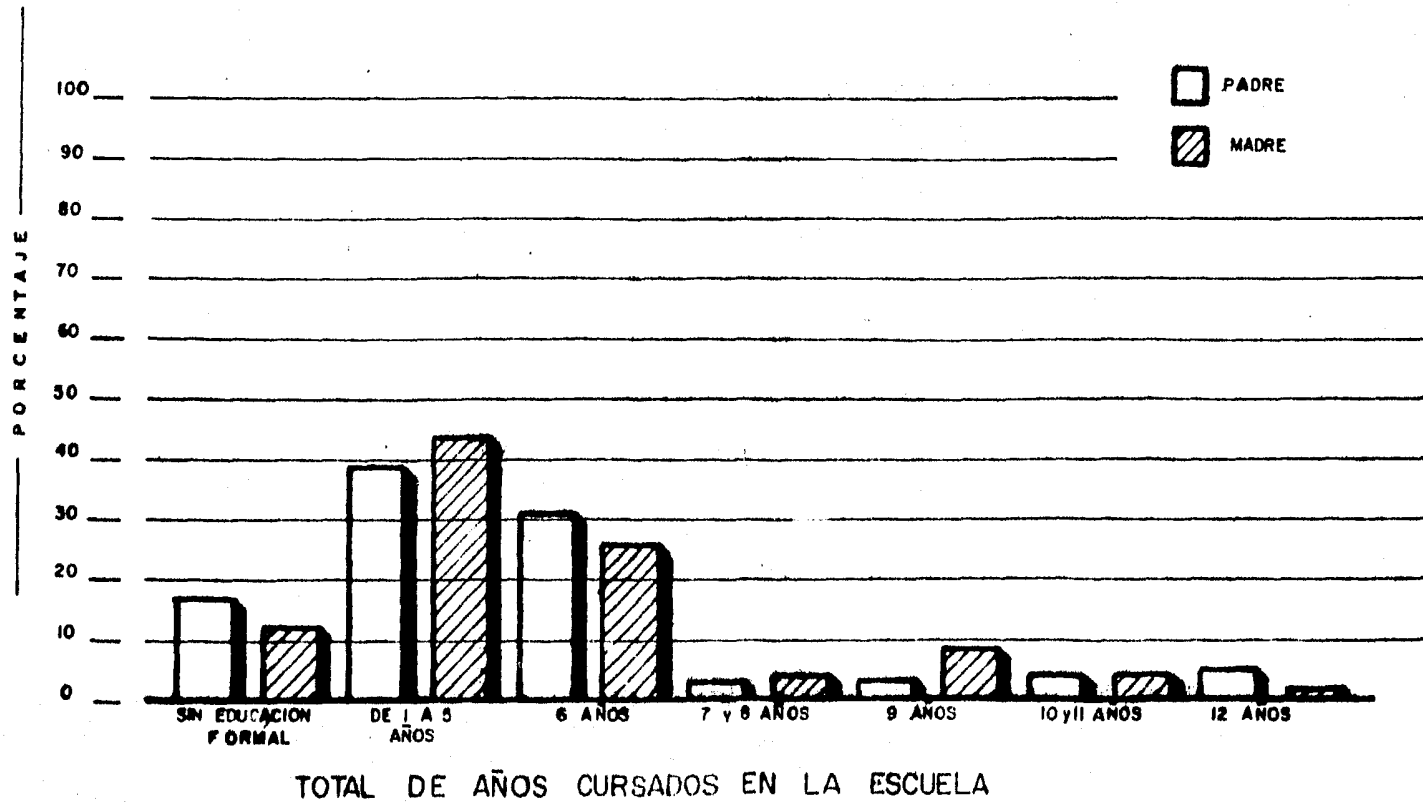
GRAFICA 7
DISTRIBUCION EN PORCENTAJE DE LA
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

CLASE ALTA



GRAFICA 8
DISTRIBUCION EN PORCENTAJE DE LA
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

CLASE BAJA



III.- D I S C U S I O N

La gran gama de investigación relacionada a la "lectura" ha involucrado tanto a sociólogos, fisiólogos, psicólogos como pedagogos, lingüísticas y educadores, que han trabajado arduamente en la búsqueda de una mejor comprensión del mecanismo de la lectura. Es así que tópicos como inteligencia, comprensión, "readability", lenguaje, aprestamiento, vocabulario, etc. han sido motivo de constante estudio ya que son factores que intervienen en mayor o menor grado en los procesos de la lectura.

Nuestro estudio se enfocó básicamente al lenguaje y la comprensión tomando como referencia los aportes proporcionados por los investigadores de vocabulario, ya que fueron ellos los que sembraron la inquietud de estudiar todos los aspectos relacionados al aprendizaje de la lectura dada la perspectiva con que se habían topado: los materiales de lectura eran incomprensibles para la mayoría de la población.

Autores como Gunderson (1960), Bougers (1969), Bush y Huebner (1970), Athey (1983) consideran que-

el uso del lenguaje es un factor que el lector necesita para entender el material impreso. Asimismo, la evidencia nos señala que el empleo del lenguaje en documentos escritos pueden contribuir al incremento de la comprensión de la lectura, Ruddell (1955), Bush y Huebner (1970), Tatham (1970) y Nagy y Anderson (1984).

Bajo éste marco y tomando en consideración que gran parte de la investigación reportada se ha desarrollado en situaciones estructuradas, como es el caso de los estudios de vocabulario que elaboraron listas de palabras obtenidas de diversos materiales de lectura o bien, de los propios niños y adultos mediante composiciones escritas o ante estímulos (ilustraciones, fotografías, etc.); nuestro trabajo se desarrolló partiendo del hecho de que el lenguaje espontáneo es una fuente más real del vocabulario que cuentan los niños preescolares (de 5.6 a 6 años de edad). Además, consideramos que es un lenguaje que comprenden, dado que es el que emplean en forma común y ordinaria en su comunicación con otros niños y adultos.

Por consiguiente, es una alternativa para dise

ñar programas en la iniciación de la lectura, ya -- que se emplearía aquellas palabras que ellos usan, -- de tal manera que el niño comprenda lo que lee y le sea gratificante toparse con palabras que usa oralmente.

Como paso preliminar para el desarrollo de futuras investigaciones que traten con ésta perspectiva y que evalúen nuestro supuesto, llevamos a cabo el presente trabajo a fin de conocer el vocabulario con que cuentan los niños a nivel preescolar (de -- 5.6 a 6 años) así como analizar la frecuencia de -- emisión de cada palabra, la frecuencia de las categorías gramaticales y la longitud de la palabra.

Para ello, determinamos dos muestras (Clase Alta y Clase Baja) de manera que pudieramos encontrar diferencias o puntos de congruencia entre estos dos niveles y con otros estudios. Así tenemos que Greene (1941, 1950) encontró que las palabras de alta frecuencia no eran influenciadas por factores como sexo, inteligencia y áreas geográficas.

Vallejo (1977) por su parte, aunque no encontró diferencias en cuanto al sexo, observó que el lenguaje (consistente en palabras basadas en cate-

gorías gramaticales y de inflexión) aumenta con la edad y es mayor en grupos de nivel socioeconómico - alto. Además, la producción de este tipo de lenguaje fue ante la presentación de fotografías (situación estructurada), lo cual restringe el vocabulario que se obtuvo.

A pesar de que los resultados obtenidos señalan que los niños de Clase Alta cuentan con un vocabulario básico de 1,465 palabras y los de la Clase Baja, 1,242 y en la misma forma en cuanto a la frecuencia de emisión de las palabras (en la Clase Alta se obtuvo un vocabulario total de 8,050 y en la Clase Baja, 7,493), no podemos concluir que factores como nivel socioeconómico y escolaridad de los padres (éste último fue tomado como referencia para la selección de los sujetos) influyen en el vocabulario de los niños, pero probablemente, las diferencias entre éstos dos niveles socioeconómicos se encuentren en el vocabulario que comprenden y no el espontáneo, en otras palabras, los niños entienden más que lo que expresan.

Al realizar el análisis del vocabulario nos encontramos que las diez palabras de mayor frecuencia en ambas muestras son iguales a excepción de una --

(en la Clase Alta, el adverbio "no" y en la Clase Baja, la preposición "con").

De la misma forma, hallamos en el estudio de Alva y Martínez (1984); Yussif (1985) que las diez palabras de mayor frecuencia son iguales a las de nuestro estudio a excepción del artículo "el". Es de considerarse que en éste estudio y en el nuestro, las palabras son semejantes a las reportadas por Ayres (1913) y Francis (1961) en Clifford (1978).

Una característica propia de éstas palabras (las de mayor frecuencia) es que son de tipo funcional o gramatical es decir, que el significado de las palabras depende de la posición estructural dentro de la oración.

Otro aspecto que es significativo, es que efectivamente las palabras no se distribuyen a lo largo de una curva normal, como algunos investigadores de vocabulario creyeron en un principio. Nuestros resultados corroboran con lo expuesto por Twadle (1966) de que existen pocas palabras de muy alta frecuencia. Así tenemos que sólo 13 palabras son las más comunes en la Clase Alta, las cuales consti

tuyen el 35% del vocabulario obtenido. En la Clase Baja 16 palabras son las más comunes, las cuales representan el 40% del total del vocabulario.

En la Gráfica 1 podemos observar claramente -- que las primeras veinticinco palabras forman el 45% del vocabulario y que las 108 palabras más frecuentes constituyen el 68% del vocabulario de la Clase-Alta. En la misma manera, en la Gráfica 2 se puede apreciar que en la Clase Baja las primeras veinti--cinco palabras representan el 48% del vocabulario - y que las 112 palabras de mayor frecuencia constituyen el 70% del vocabulario total.

Estos resultados concuerdan con el trabajo de Alva et al (1984; 1985) ya que reportan que las - - veinticinco primeras palabras forman el 50% del vocabulario y que las 108 más frecuentes integran el 70% del total del vocabulario. Ello nos permite - afirmar que son pocas las palabras que los niños a nivel preescolar utilizan frecuentemente en sus verbalizaciones cotidianas y que son específicamente - de índole funcional, cayendo en las categorías gramaticales denominadas: preposición, conjunción, - - pronombre, artículo y adverbio. (Ver Tabla 1 y 2).

Al comparar las palabras de la Clase Alta (108 de mayor frecuencia) con las de la Clase Baja (112 de alta frecuencia), encontramos que 76 palabras -- son empleadas por los niños de ambas muestras, presentando así mismo un índice alto de emisión.

También, queremos hacer notar que las diferencias de vocabulario entre una y otra muestra están basadas en palabras que son más significativas para los niños de acuerdo a su vivencia. Así tenemos -- que los niños de la Clase Baja nunca emplearon palabras como "judo", "karate", "papagayo", "Houston", "James Bond", etc., dado que su estimulación familiar y social está más relacionada con los quehaceres domésticos, con paseos a lugares cercanos como San Angel, Chapultepec, etc. y con diversiones relacionadas a juegos de patio como son, a la pelota, canicas, a la comidita, etc. De la misma manera, los niños de la Clase Alta nunca emplearon palabras como "buche", "campo", "La Villa", "ensucia", "greflas", "lonchería", etc., dado que su estimulación ambiental es mucho más amplia ante la situación de una educación bilingüe y ante oportunidades más variadas.

En cuanto a la frecuencia de las categorías -- gramaticales, los resultados de nuestro estudio señalan que el sustantivo, el verbo y el pronombre -- son las que se usan con mayor frecuencia tanto en la Clase Alta como en la Clase Baja; siendo consistentes éstos datos con los reportados por Alcazar et al (1980) y Alva et al (1984; 1985). En el caso del estudio de Delima (1984) el verbo y el pronombre coinciden pero el sustantivo aparece en quinto lugar. (Ver Cuadro 3).

En cuanto a las demás categorías gramaticales, el nivel de frecuencia de cada una de ellas es similar, así tenemos por ejemplo, que las interjecciones en todos los estudios reportados y en el nuestro, se presenta en un porcentaje muy bajo. (Ver Cuadro 3).

De la misma manera, los datos obtenidos de la longitud de la palabra coinciden tanto en la Clase Alta como en la Clase Baja y en el estudio de Alva et al (1984; 1985) ya que encontramos que las palabras de cinco letras son las más frecuentemente usadas.

Una línea que se debe considerar y que retoma-

mos del trabajo de Nagy y Anderson (1984) fue definir lo que para nosotras representaba la "palabra"- debido a que como lo señalan estos autores, no existe consenso sobre las palabras que deben ser contadas. Esto nos permitió llevar a cabo un análisis más confiable de los vocabularios obtenidos.

Otro aspecto que consideramos importante realizar es que la técnica empleada en la obtención del vocabulario, es la más adecuada para realizar este tipo de estudios, ya que nos permitió conducir un trabajo más preciso y más confiable. Además, el común denominador de nuestro estudio con el de otros trabajos nos permite hacer comparaciones de confiabilidad. Por otro lado, la práctica nos condujo a desarrollar un sistema de registro que nos facilitó tanto la conducción de las sesiones de grabación como las transcripciones.

En la estructuración de las muestras encontramos que en algunos casos había un traslape, pero -- consideramos que no modifica significativamente ya que en la Clase Alta a pesar de que presentaba un buen nivel Cultural y económico, no contaban con estudios universitarios y viceversa en la Clase Baja;

pero sugerimos que para mayor refinamiento, se haga una evaluación en los casos extremos o sea, dividiendo la muestra entre muy pocos y muy altos estudios.

Este trabajo tuvo sus limitaciones en cuanto a que no pudimos analizar el lenguaje espontáneo de cada niño, ni correlacionarlo con el cuestionario socioeconómico. Sin embargo, creemos que este trabajo nos proporciona un parámetro para realizar estudios más específicos, como sería el analizar el vocabulario de cada niño, contando con informes sobre el sexo, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres, número de hermanos, etc. que permitan establecer diferencias o similitudes entre sujetos y entre grupos.

En resumen, este estudio nos señaló un vocabulario común en los dos grupos de niños preescolares, una perspectiva para el desarrollo de futuras investigaciones y una base sólida de que al usar estas palabras básicas obtenidas del lenguaje espontáneo, en la elaboración de instrumentos evaluativos de niveles de comprensión o bien de tipo clínico, o más aún en la programación de materiales en el ini-

cio de la lectura o en el señalamiento de instrucc--
ciones en documentos escritos, nos garantiza que --
los lectores comprenderán lo que leen.

IV.- BIBLIOGRAFIA

- Albertus, Ursula. El papel de la biblioteca en programas de alfabetización funcional. Boletín de la Unesco para las bibliotecas. -- 1970, 24, (4), 222-226.
- Alcázar, L.C., Huerta, A. Ma. y Ramos, G.T. Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. U.N.A.M. México, 1980.
- Alva, E.A. y Martínez, N. (1984); Yussif, D. -- (1985). Estudio descriptivo del lenguaje en niños preescolares. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional de Psicología. Acapulco, Gro. México, -- 1984. (en prensa).
- Alva, E.A. Proyecto sobre la elaboración de un programa de iniciación a la lectura. Manuscrito sin publicar. México, 1984.
- Athey, Irene. Language development factors related to reading development. Journal Educational Research. 1983, 76, (4), 197-203.
- Augsburger, A.E. El mercado del libro en América-Latina: Situación actual y perspectivas.-- UNESCO, 1981.
- Bamberger, R. Promoting the reading habit. UNES--CO. Paris, 1975.
- Beck, Isabel L. Comprehension during the acquisition of decoding skills. University of -- Pittsburg, 1977. Learning Research and -- Development Center.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Omanson, R.C. y Pople, -- M.T. Improving the comprehensibility of stories; the effects of revisions that --

- improve coherence. Reading Research - --
Quartely. 1984, 19, (3), 263-277.
- Beck, I.L., Perfetti, C.A. y McKeown, M.G. Effects
of Long Term Vocabulary Instruction on --
Lexical Access and Reading Comprehension.
Journal of Educational Research. 1982, -
74, (4), 506-521.
- Bougere, M.B. Selected factors in Oral Language re
lated to first grade Reading Achievement.
Reading Research Quartely. 1969, 5, (1),
31-57.
- Brown, Roger. Psicolinguística. Editorial Trillas.
México, 1981.
- Bush, C.L. y Huebner, M.H. Strategies for Reading-
in the Elementary school. Macmillan - --
Publishing Co., Inc. New York, 1970.
- Chall, J.S. Learning to read: the grar debate. --
New York: McGraw Hill, 1967.
- Chester, R.D. The Psychology of Reading. Journal -
of Educational Research. 1974, 67, (9),-
403-412.
- Clifford, G.J. "Words for schools" in Patrick - --
Suppes (ed). Impact of Research on Educa
tion: some case studies. Washington, D.-
C. National Academy of Education. 1978,
107-198.
- De Lima, J.D. Estudio descriptivo del lenguaje en
niños de 4.5 a 5 años de edad. (en pren-
sa) U.N.A.M. México, 1984.
- Dupuy, H.P. The rationale development and standar-
dization of a basic word vocabulary test.
Washington, D.C.: U.S. Goverment Prin- -
ting Office, 1974. (DHEW Publication - -
No. HRA 74-1334).
- Francis, W.N. The Brown University standasd corpus

- of English: Some implications for Tesol. In B.W. Robinett (Ed.), On teaching - - - English to speakers of other languages. - - Washington, D.C.: Teachers of English to speakers of Other Languages, 1967.
- Goodman, Dreyer Lois. Readability and responsibility. Journal of Reading. 1984, 27 (4), - 335-338.
- Gray, W.S. y Holmes, E. The development of meaning vocabularies in reading: an experimental-study. Publications of the laboratory -- schools of the University of Chicago, - - 1938, xii - 140.
- Gray, W.S. y Leary, B.E. What makes a book - - - - readable? Chicago: University of Chicago-Press, 1935.
- Greene, H.A. English-Language, grammar, and - - -- composition. In W.S. Monroe (Ed.). - - - Encyclopedia of Educational Research. - - Rev. ed. New York: Macmillan, 1950.
- Gunderson, Richard O. The relationship of differences between verbal and non-verbal intelligence scores to achievement. Journal-of Educational Psychology. 1960, 55, - - (3), 115-121.
- Hilgard, E.R. y Bower, G.H. Teorías del Aprendizaje. Editorial Trillas. México, 1975.
- Hilliard, G.H. Probable types of difficulties underlying low scores in comprehension - - test. University Iowa Studies in Education. 1924, 2, (6).
- Holtzman, W.H., Díaz Guerrero, R. y Swartz, J.D. -- Desarrollo de la personalidad en dos culturas: México y Estados Unidos. Editorial Trillas. México, 1975
- Hughes, M.A. Word identification and comprehension

- in learning to read. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, - 1977.
- Hunt, Jacob T. The relation among vocabulary - - - structural analysis and reading. Journal of Educational Research. 1953, 44, (4), - 193-201.
- Johnson, D.D. The teaching of Reading. Journal of Educational Research. 1974, 67, (9), - - 412-420.
- Joos, M. Language and the school child. Harvard - Educational Review. 1964, 34, 203-210.
- Koeningsknech, R. y Friedman, P. Sintaxis Development boys and girls. Child Development. - 1976, 47, (4), 1109-1115.
- Kruglov, L.P. Qualitative differences in the vocabulary choises of children as revealed in a multiple choises test. Journal of Educational Psychology. 1953, 44, (4), - -- 229-243.
- Laberge, D. y Samuels, S.J. Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology. 1974, 6, 293-323.
- Nagy, W.E. y Anderson, R.C. How many words are - - there in printed school English? Reading Research Quartely. 1984, 19, (3), - - -- 304-331.
- Norman, N.S., Boulter, L.R. y Osser, H. (Eds.). -- "Contemporary Issues in Developmental - - Psychology". New York: Holt, Reneihart- & Winston, 1976. Cap. 1, 1-10. Cap. 10, 442-453.
- Otto, W. Introduction to Summary and review of investigations relating to reading. Journal of Educational Research. 1974, 67, (9), - 387-391.

- Resnick, L.B. Theories and prescriptions for early reading instruction. In. L.B. Resnick y P.A. Weaver (Eds.). Theory and Practice of early reading instrucion. 1979.
- Rinsland, H.D. A Basic Vocabulary o Elementary - - School Children. The Macmillan Company,- New York, 1945, 636.
- Staiger, R. The teaching of reading. UNESCO. París, 1975.
- Tatham, S.M. Reading comprehension of materials -- written with selected oral language - - - patterns: a study of grades two and four. Reading Research Quartely. 1970, 5, (3), 402-425.
- Thorndike, E.L. The teachers word book. New York: Teachers College. 1921.
- Thorndike, E.L. y Lorge, I. The teachers Word Book of 30,000 words. New York Teachers Colle ge Press, 1944.
- Twaddle, W.F. Linguistic and Language teachers. - In C.J. Kreidler (Ed.) On teaching En-- glish to speakers of others languages. -- Champaing III: National Council of tea-- chers of English. 1966.
- Vallejo, B. La adquisición del español por niños - mexicanos. Un manuscrito sin publicar. - Fundación Ford de México, 1977.
- Yussif, D. Estudio Descriptivo del Lenquaje en ni- ños de 4 a 6 años. Tesis de Licenciatura. Fac. de Psicología, U.N.A.M. México, - - 1985. (En Prensa).

A P E N D I C E

1.- Lista de Preguntas

2.- Cuestionario

**3.- Palabras mal pronunciadas o sin significado
en el texto de los niños**

4.- Definición de las Categorías Gramaticales.

A P E N D I C E 1

L I S T A D E P R E G U N T A S

- 1.- Cómo te llamas?
- 2.- Cuántos años tienes?
- 3.- En dónde vives?
- 4.- En dónde está tú mamá?
- 5.- Qué está haciendo?
- 6.- En dónde está tú papá?
- 7.- Qué está haciendo?
- 8.- Tienes hermanitos?
- 9.- Cuántos hermanos tienes?
- 10.- Cómo se llaman?
- 11.- Qué desayunaste hoy?
- 12.- Dónde desayunaste?
- 13.- Te gusta la escuela?
- 14.- Por qué te gusta? (Por qué no te gusta?)
- 15.- Quién te compro tú uniforme (vestido, pantalón, etc.)
- 16.- En dónde te lo compraron?
- 17.- En dónde está la tienda?
- 18.- A qué te gusta jugar?
- 19.- Cómo es ese juego?
- 20.-Cuál juguete te gusta más?

A P E N D I C E 2

CUESTIONARIO

NOMBRE DE LA ESCUELA _____
 NOMBRE DEL NIÑO (A) _____
 FECHA DE NACIMIENTO (día, mes y año) _____
 EDAD EN AÑOS Y MESES _____ SEXO _____
 ENCUESTADOR _____ FECHA _____

ADULTOS QUE VIVEN EN EL HOGAR

- Padre y madre _____
- Sólo madre _____
- Sólo padre _____
- Padre, madre y otros parientes _____
- Padre y madrastra _____
- Madre y padrastro _____
- Padres adoptivos _____
- Padre y otros parientes _____
- Madre y otros parientes _____
- Otros parientes _____

POSICION DEL NIÑO DENTRO DE LA FAMILIA

- El primero _____
- El segundo _____
- El tercero _____
- El cuarto _____
- El quinto _____
- El sexto _____
- El séptimo _____
- El octavo _____
- El noveno _____

NUMERO DE HERMANOS HOMBRES

- Ninguno _____
- Uno _____
- Dos _____
- Tres _____
- Cuatro _____

- Cinco
- Seis
- Siete
- Ocho
- Nueve

NUMERO DE HERMANAS MUJERES

- Ninguna
- Una
- Dos
- Tres
- Cuatro
- Cinco
- Seis
- Siete
- Ocho
- Nueve

EDAD DEL PADRE

- Hasta 18 años
- De 19 a 25 años
- De 26 a 32 años
- De 33 a 39 años
- De 40 o más

EDAD DE LA MADRE

- Hasta 18 años
- De 19 a 25 años
- De 26 a 32 años
- De 33 a 39 años
- De 40 o más

ESTADO CIVIL DEL PADRE

- Casado
- Soltero
- Divorciado
- Viudo
- Unión Libre
- Separado

- Dieciseis _____
- Diecisiete _____
- Dieciocho _____
- Diecinueve _____
- Veinte _____
- Veintiuno _____
- Veintidos _____
- Veintitres _____
- Veinticuatro _____
- Veinticinco _____

ESCOLARIDAD DE LA MADRE

- Ninguna educacion formal _____
- Primaria Completa _____
- Primaria Incompleta _____
- Secundaria Completa _____
- Secundaria Incompleta _____
- Preparatoria Completa _____
- Preparatoria Incompleta _____
- Carrera Técnica Completa _____
- Carrera Técnica Incompleta _____
- Profesional Completa _____
- Profesional Incompleta _____
- Título Profesional _____
- Maestría _____
- Título de Maestría _____
- Doctorado _____
- Título de Doctorado _____

TOTAL DE AÑOS CURSADOS

- Ninguno _____
- Uno _____
- Dos _____
- Tres _____
- Cuatro _____
- Cinco _____
- Seis _____
- Siete _____
- Ocho _____
- Nueve _____
- Diez _____
- Once _____
- Doce _____

- Trece
- Catorce
- Quince
- Dieciseis
- Diecisiete
- Dieciocho
- Diecinueve
- Veinte
- Veintiuno
- Veintidos
- Veintitres
- Veinticuatro
- Veinticinco

MIEMBROS DE LA FAMILIA QUE HABLAN OTRO IDIOMA

- Nadie
- Padre
- Madre
- Padre y madre
- El niño
- Combinación familiar incluyendo al niño
- Parientes que están viviendo en la casa
- Otras personas que no sean parientes que viven en la casa

IDIOMA QUE HABLAN

- Ninguno
- Francés
- Alemán
- Oriental
- Escandinavo
- Eslavo
- Inglés
- Dos de los anteriores
- Tres o más de los anteriores
- Otros

QUE TANTO HABLAN EL OTRO IDIOMA

- Nada
- Poco
- Regular
- Bastante

PREVISION DEL CUIDADO DEL NIÑO (A)

- No lo cuidan _____
- Parientes (abuelos maternos y paternos) _____
- Otros parientes _____
- Amigos _____
- Hermanos _____
- Ama de casa _____
- Nana _____
- Alquilan una persona especializada _____
- Otros _____

OCUPACION DEL PADRE

- No trabaja _____
- Trabajadores no calificados _____
- Obreros y trabajadores no calificados _____
- Trabajos manuales no calificados _____
- Trabajos manuales semicalificados _____
- Empleados _____
- Oficinistas _____
- Pequeños comerciantes _____
- Profesionistas _____
- Gran Comercio _____

OCUPACION DE LA MADRE

- No trabaja _____
- Trabajadores no calificados _____
- Obreros y trabajadores no calificados _____
- Trabajos manuales no calificados _____
- Trabajos manuales semicalificados _____
- Empleados _____
- Oficinistas _____
- Pequeños comerciantes _____
- Profesionistas _____
- Gran Comercio _____

TENENCIA DE LA VIVIENDA ACTUAL

- Propia _____
- Rentada _____
- Prestada _____
- Por servicios _____
- Arrimado _____

CARACTERISTICAS DE LA VIVIENDA

- Departamento _____
- Casa sola _____
- Jacal _____
- Cuarto _____

NUMERO DE CUARTOS

- Un cuarto _____
- Dos cuartos _____
- Tres cuartos _____
- Cuatro cuartos _____
- Más de cinco cuartos _____

COCINA

- Interna _____
- Externa _____

BAÑO

- Interno _____
- Externo individual _____
- Externo colectivo _____

SERVICIOS

- Luz _____
- Drenaje _____
- Agua Interna _____
- Agua Externa _____
- Agua - Hidrante _____

A P E N D I C E 4

DEFINICION DE LAS CATEGORIAS GRAMATICALES
ADAPTACION DE ALCAZAR ET AL (1980)

SUSTANTIVO.- son las palabras con que se designan los objetos o bien, todo aquello que puede ser nombrado.

VERBO.- es la parte variable de la oración que designa esencia, existencia, acción, pasión o estado, casi siempre con expresión de tiempo y de persona.

ADJETIVO.- es la palabra que modifica al sustantivo, ya sea agregándole una cualidad que no contiene (por ejemplo: obrero hábil) o bien, señalándole alguna cualidad que dicho sustantivo ya contiene y que le es peculiar y propia (por ejemplo: feroz - tigre). También, limitan la extensión en que deben tomarse los sustantivos (por ejemplo: muchas rosas). Se le puede definir también, como la parte variable de la oración que completa o precisa la significación del sustantivo.

ADVERBIO.- es la parte variable de la oración que califica o determina al verbo, al adjetivo o a otro adverbio (por ejemplo: aquí, ahí, allí, allá, - acá, cerca, lejos, donde, junto, ahora, antes, después, siempre, tampoco, harto, también, nunca, como, cual, así, etc.).

ARTICULO.- es la parte variable de la oración que precede al sustantivo para indicar su género y su número (por ejemplo: el, la, los, las, un, una, - unos, al, del, etc.).

PORNOMBRE.- es la parte variable de la oración que se emplea en lugar de un sustantivo previamente conocido (por ejemplo: yo, mi, me, nosotros, tu, - te, ti, vos, vosotros, éste, ese, aquel, etc.).

PREPOSICION.- es la parte variable de la oración que une dos palabras indicando la relación - - ideológica entre ambas (a, ante, bajo, cabe, con, - contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, - por, según, sin, so, sobre, tras).

CONJUNCION.- es una parte invariable de la oración que tiene la función de unir dos o más pala -

bras u oraciones (por ejemplo: y, e, ni, que, o, u, ya, bien, pero más, pues que, puesto que, así que, porque, a fin de que, por lo tanto, por consiguiente, dado que, etc.).

INTERJECCION.- es la parte de la oración que expresa un sentimiento, emoción o estado de ánimo (por ejemplo: ¡a!, ¡huy!, ¡ojalá!, ¡puf!, ¡uhm!, -- etc.)

En la definición de las categorías gramaticales y en el análisis del vocabulario se consultaron los siguientes libros:

- Diccionario Enciclopédico Quillet. Ed. Argentina Arístides Quillet, S.A. Buenos Aires, 1974.
- Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española. Publicaciones y Ediciones SPES, S.A. Barcelona, 1961.
- Gramática Española Moderna. Teoría y Ejercicios. Ed. McGraw Hill. México, 1974.
- Manual de Gramática Castellana. González P.- Carlos Ed. Patria, S.A.