



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

EL EFECTO DE LA NARRACION DE
CUENTOS INFANTILES SOBRE LAS
HABILIDADES DE LECTURA EN
NIÑOS DE CUATRO AÑOS DE EDAD

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N

MA. ELENA ALVA FERNANDEZ

GISELA MONTIEL ROLDAN

DIRECTOR DE TESIS: DRA. MA. GUADALUPE ORTEGA SOTO

LOS REYES IZTACALA

JUNIO 1994

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

Dedico a mis padres este trabajo como el más humilde tributo que puedo rendir a los seres que más amo. Gracias por inculcarme la importancia de ser una mujer preparada, y sobretodo por cada uno de los minutos que han dedicado a mi formación.

Los admiro y los respeto.

A mis tíos Cecilia, David, y Angel por haber sido como mis propios padres.

Los extraño mucho.

Ma. Elena

Agradezco Profundamente:

A Dios por todas las bendiciones con que ha colmado mi vida.

A mis tíos Pedro, Rosa y familia por todo el afecto, apoyo, y ayuda incondicional que siempre me han brindado.

A mi pareja, amigo y compañero por el amor, comprensión, respeto y felicidad con que ha llenado mi vida, por entenderme, escucharme y preocuparse siempre por mí.

Gracias por formar una parte de mi ser.

Te Amo.

A la familia Barrera-Montes, y en especial a la Sra. Cecilia por todo el cariño, y apoyo que me han dado, y sobretodo por considerarme parte de su familia.

A Gisela por su enorme dedicación , responsabilidad e inteligencia. En especial por tenerme paciencia. Fue magnífico trabajar contigo.

Ma.Elena

A Dios porque siempre ha cuidado de mi familia, y por haberme dejado llegar al termino de este trabajo.

A mis padres.

Como una forma de agradecerles todo el apoyo que en todos los aspectos siempre me han brindado.

A Erick porque siempre ha estado junto a mí cuando más lo he necesitado.

A Ma. Elena porque nunca se dio por vencida, y siempre tuvo una sonrisa cuando más nos hacía falta.

Gisela

"...Tu cuerpo entero, de extremo a extremo del ala -
diría Juan en otras ocasiones -, no es más que tu
propio pensamiento, en una forma que puedes ver.
Rompe las cadenas de tu pensamiento, y romperás
también las cadenas de tu cuerpo..."

Richard Bach

"...El hombre que no ha tenido el hábito de leer, está
aprisionado en su mundo inmediato en cuanto a
tiempo y espacio..."

Lin Yutang

Agradecemos:

- A la Dra. Guadalupe por su enorme confianza, y apoyo para la realización de este trabajo.
- A las Mtras. Xochitl y Laura, porque con su ejemplo y conocimientos ayudaron a nuestra formación profesional, y por sus asesorías y consejos que lograron que este trabajo alcanzara la calidad necesaria.
- A César por su enorme paciencia y conocimientos en computación, ya que sin su ayuda difícilmente habríamos terminado en el plazo que nos fijamos.
- A las profesoras Lucy, Sonia, Gloria, Susy, y Alejandra, por haber confiado en nosotras, y en el éxito de este proyecto.
- Por último a todos los niños que participaron en esta investigación, ya que sin ellos difícilmente se habría puesto en marcha este trabajo.

Con cariño

Ma. Elena y Gisela.

**El Efecto de la Narración de Cuentos Infantiles sobre las
Habilidades de Lectura en Niños de Cuatro Años de Edad.**

INDICE

| | Página |
|--|--------|
| Resumen | 3 |
| Introducción | 4 |
| Capítulo 1 | |
| Síntesis de la Situación Educativa en México y su Relación con las Actividades de Lectura de la Población | 9 |
| Capítulo 2 | |
| Importancia de la Adquisición y Evaluación de la Lectura a través de Libros Infantiles | 43 |
| Capítulo 3 | |
| El Efecto de la Narración de Cuentos Infantiles sobre las Habilidades de Lectura en Niños de Cuatro Años de Edad | 77 |
| Capítulo 4 | |
| Resultados | 91 |
| 4.1.1. Datos referentes a la prueba inicial sobre las habilidades de lectura de los sujetos del grupo control. | 92 |
| 4.1.2. Datos referentes a la prueba inicial sobre las habilidades de lectura de los sujetos del grupo experimental | 101 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.3. Datos referentes a la prueba final sobre las habilidades de lectura del grupo control | 109 |
| 4.1.4. Datos referentes a la prueba final sobre las habilidades de lectura del grupo experimental | 113 |
| 4.1.5. Comparaciones intragrupalas | 117 |
| 4.1.6. Análisis de las ejecuciones de las profesoras del grupo control y experimental durante las sesiones de narración | 119 |
| 4.2. Presencia de las actividades de lectura en pre-escolar | 124 |
| 4.3. Preferencias de lectura de la población | 128 |
| Discusión | 147 |
| Referencias | 164 |
| Anexos | 168 |

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo general el determinar el efecto de la narración de cuentos infantiles sobre las habilidades de lectura en niños de cuatro años de edad; y como objetivos particulares determinar la presencia y práctica de actividades de lectura en pre-escolares, así como también determinar las preferencias de lectura de la población cercana a los centros donde se llevo a cabo la aplicación experimental de este proyecto, y por último exponer algunas de las preferencias de lectura de la población en general. Para llevar a la práctica estos objetivos se contó con la participación de dos profesoras de pre-escolar, que contaban con una formación y experiencia académica similares, así como también con habilidades narrativas semejantes; a una de ellas se le asignó el grupo experimental, y a otra el grupo control, que estuvieron conformados por 18 sujetos cada uno, cuya edad promedio fue de cuatro años, quienes cursaban el segundo grado de pre-escolar, no sabían leer y pertenecían a la clase social media. Los sujetos de ambos grupos fueron evaluados antes y después de un periodo de narraciones de cuentos infantiles, que tuvo una duración de dos meses, al final de esta intervención se observaron diferencias significativas en la ejecución de ambos grupos, favoreciendo a la actuación del grupo experimental durante el pos-test; en cuanto a los objetivos complementarios se encontró que las preferencias de lectura de la población cercana a los centros donde se aplicó el experimento obedecieron a cuestiones comerciales, mismas que fueron muy parecidas a las de la población en general. De lo cual se concluye que la aplicación de proyectos semejantes al desarrollado en el presente trabajo, ayudaría a minimizar los altos déficits de hábitos de lectura que existen en nuestro país.

INTRODUCCION

Desde la época de los griegos y hasta el presente siglo, el aprender a leer era visto como una mera decodificación de las letras del alfabeto, aunque Huey (1908, citado por Morrow y Smith 1990), presentó una serie de ideas sobre la presencia de un proceso de lectura, y empezó a especular en qué edad o cuando era más conveniente empezar a leer. Muchos educadores incluyendo a Huey y Jonh Denwey, pensaron que la edad de los ocho años era la más óptima para empezar a recibir instrucción sobre la lectura, ya que entonces el niño tendría un rico vocabulario, o suficientes conceptos que lo harían capaz de comprender las ideas de un texto.

Al inicio de los años 20's y como resultado de medidas científicas y movimientos de prueba, los educadores empezaron a determinar el por qué algunos niños no tenían éxito en el primer grado de la educación primaria, especialmente en las actividades de lectura, la mayoría de las investigaciones -como las de Morphet y Washburne (1931, citados por Morrow y Smith 1990), recomendaban a los maestros que las fallas podrían reducirse, si los niños ingresaban al primer grado a los seis y medio años.

En los años 60's surge la curiosidad de comparar las formas de enseñanza de U.S.A. y la U.R.S.S., a través del

estudio y experimento cultural calificado como Sputnik 1, el cual brindó a los primeros la oportunidad de observar la calidad de enseñanza de sus instituciones, pero también reflejó que los niños deberían adquirir experiencias escolares a una edad más temprana, sobretodo en tareas de lectura, todo esto se auspició sobre la nueva propuesta encabezada por Bloom, Bruner, y Ausbel (citados por Morrow y Smith 1990), el primero de ellos hizo dos descubrimientos muy importantes: 1) que los niños de edad pre-escolar podían aprender muchos tipos de habilidades, y 2) el desarrollo de la inteligencia es más rápido durante los primeros cinco años de vida; éste tipo de pensamientos obligó a poner más atención a las políticas de los programas escolares, y dejar de dar tanto énfasis a una supuesta edad mental como pre-requisito para la adquisición de determinadas tareas escolares, como la lectura. Esto provocó que los esfuerzos por lograr niños letrados, debían efectuarse tanto de parte de las autoridades como de los niños, los primeros se dieron entonces a la tarea de evaluar sus programas, y como consecuencia muchas de las actividades, y materiales ocupados en el primer grado fueron rediseñados para ser promovidas en los niños pre-escolares.

Pero es hasta el año de 1966 que Marie Clay (citado por Morrow y Smith, 1990), logra dar un verdadero cambio en las investigaciones que se ocupaban por las formas de aprender y enseñar a leer a los niños, formulando el concepto de "EMERGENT

LITERACY", éste observa y retoma las interacciones que los niños tienen con los libros, las lecturas y escrituras en general, considerándolos como pasos importantes para llegar a ser lectores y/o escritores independientes; estas investigaciones sugieren también que un ambiente rico en lenguaje escrito lograría que el aprendizaje de la lectura y la escritura se presente en forma natural, así como el aprender a hablar estando rodeados de un ambiente rico en lenguaje oral.

Por otra parte sabemos que existe una relación dinámica entre las habilidades de comunicación, ya que cada una influye en la otra sobre el curso de su desarrollo. Este desarrollo ocurre diariamente en el contexto hogareño y en la comunidad. Cada niño posee ciertas habilidades de lectura que no han sido completamente desarrolladas o convencionalmente desarrolladas, que es lo que conocemos como una madurez en la escritura y la lectura (Teale, 1990), por ejemplo, el conocimiento de los niños sobre la literatura se basa en sus intentos rudimentarios sobre la escritura, que no es del todo discernible. De manera similar, un niño está involucrado en una legítima conducta de lectura cuando ellos narran un libro familiar mientras observan los dibujos y ocasionalmente las letras, y aunque la lectura no es convencional, existe una impresión de lectura a través del tono de voz del niño, de la atención a cada palabra e ilustración, y cambiar las páginas de manera progresiva y "leerlas" de izquierda a derecha (Sulzby, 1990).

Teale (op. cit.), señala que el desarrollo de la lectura temprana es resultado del involucramiento de los niños en actividades de lectura mediados por otros más letrados. Es esta interacción social que acompaña a éstas actividades, lo que hace que adquieran significado para el desarrollo de los niños. No basta la enseñanza convencional de la lectura o la escritura, sino que es más importante sembrar en ellos el placer por éste tipo de actividades.

Para Snow (1983), y Sulzby y Teale (1987, citados por Teale 1990), los adultos y los niños contribuyen a la creación del significado de los eventos de los libros de historias, ya que el adulto a través de una introducción primaria lleva al niño a una rutina de lectura de cuentos cada vez más amplia, por ejemplo, al repetir la lectura de un libro en particular, nosotros podemos ver como los niños empiezan a incrementar su capacidad de "leer" los libros por ellos mismos, hacia la forma en que sus padres, compañeros o maestros leen dentro de la interacción.

Por desgracia la mayoría de los maestros únicamente se ocupan de evaluar las actividades académicas como la lectura, de acuerdo a las disposiciones ya programadas, sin importar lograr fomentar en los niños un interés por la lectura, lo que por el contrario lleva a un fracaso en lo académico, o aprovechamiento y aprendizajes de menor calidad. Cambiar estos aspectos serían más fáciles si se revisaran minuciosamente los

objetivos curriculares.

De acuerdo a las investigaciones realizadas hasta la fecha se propone lograr que el niño pase del período de influencia oral al escrito, a través de la interacción con las lecturas en forma de juego dramático, fomentado por los maestros, mismos que pueden auxiliarse de un sin número de materiales, como los que están presentes en el salón de pre-escolar, así como proveer de papel y lápices o lo necesario para que los niños puedan elaborar sus propias historias, de lo antes expuesto por su profesora, o bien también es posible lograr cambios permanentes y significativos en las habilidades o intentos de los niños proporcionando material familiar para ellos -como los libros de cuentos-, con los que pueden llegar a imitar poco a poco una lectura convencional, de acuerdo al tipo de ambiente familiar y escolar que se provee para practicarlas o no.

Es por ello que para la realización del presente estudio surge el interés por indagar sobre la situación educativa en nuestro país y su relación sobre las preferencias de lectura de la población en general, como se presenta en el Capítulo 1; además de la presentación de una serie de investigaciones que han tenido éxito al abordar el tema de habilidades de lectura en pre-escolares, descritas en el Capítulo 2, con base a lo anterior surge el interés de elaborar la presente investigación, desarrollada en los Capítulos 3, 4 y 5.

CAPITULO I**Síntesis de la Situación Educativa en México y su Relación
con las Actividades de Lectura de la Población.**

Múltiples medios de información y comunicación Científica, Política y Educativa, nos han puesto al tanto sobre la situación educativa y cultural en la que se encuentra nuestro continente. Comúnmente ha sido mencionado que en Latinoamérica existen intentos por eliminar déficits en la educación, provocados por la mal nutrición, y otras consecuencias de la pobreza (Pollit, 1980, citado por Gorman, et. al. 1988). En México, por ejemplo, el número de escuelas pre-escolares va de 3 237 a 13 021 entre 1970 y 1980; y el doble en 1982 con 26 000, mientras que el número de estudiantes inscritos en los programas pre-escolares incrementó de 422 682 en 1970 a 1 898 303 en 1982, en la tabla N. 1, se presenta el número de pre-escolares inscritos en Latinoamérica y Estados Unidos en la década de 1970 a 1980.

| País | 1970 | 1980 |
|-------------|-----------|-----------|
| Argentina | 3 808 | 6 593 |
| Costa Rica | 7 485 | 21 857 |
| El Salvador | 235 | 458 |
| México | 422 682 | 1 071 619 |
| Perú | 74 318 | 228 168 |
| E.U.A. | 4 300 000 | 5 163 000 |

Tabla N.1 Muestra el número de pre-escolares inscritos en Latinoamérica y E.U.A., en la década de 1970 a 1980.

* Fuente de información Libros Estadísticos de la U.N.E.S.C.O., 1984. (citado por Gorman, op.cit.)

Como sabemos los beneficios de la educación pre-escolar se basan en la obtención de maestros adecuados, facilidades y material curricular suficientes, mientras que el número de niños que requieren el servicio pre-escolar aumenta, el programa está siendo rebasado rápidamente, aunque es poco lo que se sabe acerca de la calidad de los programas que han sido

desarrollados en los últimos quince años. (Gorman, et. al., op.cit.).

Por otra parte la calidad de las escuelas en el Tercer Mundo, ha sido medida en diferentes formas, cinco son los principales indicadores:

- 1) Número de maestros en relación al número de alumnos.
- 2) Número de escuelas disponibles en relación al número de alumnos.
- 3) Nivel de educación de los maestros.
- 4) Materiales disponibles para los alumnos.
- 5) Porcentaje de tiempo que los niños pasan en la escuela. (Fuller, 1986, citado por Gorman, et. al., 1988).

Otros investigadores incluyen como medidas importantes a tomar en cuenta: las habilidades de los maestros, tiempo en que distribuyen sus actividades, disponibilidad y uso de materiales, además de la calidad del staff de supervisión. Aunque las escuelas también difieren de las metas a las que se orienten los programas, por ejemplo, en la nutrición y atención médica, o estrictamente de naturaleza educacional. También pueden diferir en el énfasis que se le brinde a la custodia (guardería), o si están más orientadas al desarrollo de experiencias educacionales para los niños.

Una revisión sobre el nivel educacional en varios países del Tercer Mundo, indica que el aprovechamiento de los

estudiantes está relacionado con los años de experiencia en la educación, el sexo del niño, y las características personales de los maestros (por ejemplo el grado de autosuficiencia y habilidades), así como el curriculum, tipo de entrenamiento, y contenido del curso. (Avalos y Haddad, 1981, citado por Gorman et. al. op. cit.). El tiempo que se pasa en la escuela y el ambiente parental, han sido identificados como variables importantes. (Sminlasky, 1979, citado por Gorman et. al. op. cit.).

Así como también los programas de educación desarrollados en los países, los resultados varían de acuerdo a diferencias curriculares, nivel de educación de los padres, estatus socioeconómico. Todos estos puntos son considerados como indicadores de calidad escolar.

La rápida expansión de programas pre-escolares en México, ha guiado al desarrollo de una abundante y gran variedad de programas educacionales, sin los beneficios de una planeación educacional. La falta de personal calificado, y con experiencia organizacional, ha sido también el mayor obstáculo en el sistema educacional, por ejemplo: en Latinoamérica, los profesores de pre-escolar frecuentemente no cuentan con un entrenamiento específico sobre la educación a edad temprana, se les brinda un entrenamiento como a cualquier otro.

Es por esto que el interés de Gorman y sus colaboradores (1988), fue explorar la relación entre las medidas tradicionales de la calidad escolar y las variables orientadas hacia el proceso educativo (creencias de los maestros y actividades escolares). La muestra estudiada consistió en 32 maestros pre-escolares, estos fueron entrevistados indagando información sobre su ambiente, incluyendo años de educación, grado de especialización y número de años de trabajar como maestros; se indagaba sobre su punto de vista acerca de la importancia de motivar la conducta de obediencia, independencia y cooperación; se les pedía que indicaran cuál de estas conductas favorecían el crecimiento del grupo, se les preguntó cómo estaban conformados los grupos (por ejemplo edad, número de alumnos en cada salón), si había planeación de las actividades; cuántas horas pasaban los niños en la escuela; si se seguía lo programado o se cambiaban las actividades día con día; para esto se les pidieron reportes de las actividades de un día cualquiera de clases.

En los resultados, se observó una gran variabilidad entre el número de años de experiencia como maestro (de uno a trece años), y aunque todos los maestros completaron la educación secundaria, la mayoría tomó de uno a cuatro cursos sobre el desarrollo del niño. Acerca de las creencias de los maestros sobre la importancia de la independencia, obediencia, y la cooperación dentro del grupo, hubo también una variedad

considerable, ya que las medias para cada una fueron las siguientes: 0.65, 0.24, y 0.87, respectivamente. Cerca de la mitad de los maestros reportó que incluían actividades de matemáticas, lectura y de juego libre, como descripción de un día típico. En el análisis de las actividades escolares, se encontró que los maestros con menos años de experiencia se enfocaban más en las clases de matemáticas y la obediencia; los de mayor experiencia se enfocaban más a las de juego libre, y daban menos importancia a la obediencia, la lectura fue reportada con más frecuencia por los maestros que tendían a valorar la independencia. A pesar de los resultados interesantes, no se pueden hacer generalizaciones debido al tamaño pequeño de la muestra. La relación entre variables escolares, ofrecen posibilidades de estudio para nuevas investigaciones; por ejemplo, muchos de los centros de cuidados y Kindergarten, no varían sus actividades programadas y se enfocan a la obediencia, mientras que restan importancia a la independencia y cooperación en la conducta de los niños. También es notable, que los profesores de mayor experiencia no enfatizan sobre las actividades escolares, y sí en el juego libre. Aunque por otro lado, los posibles resultados positivos que se logran en lo pre-escolar se ven disminuidos por la mala calidad en escuelas primarias. Los datos ofrecen la necesidad de un entrenamiento especial para los maestros y de mayor preparación, que motivaran la participación, incluyendo la

salud, y elementos de mal nutrición, educación de los padres, edad de los niños, etc. Dado estos resultados, son necesarios sin duda un mayor número de estudios sobre la calidad escolar, sobre todo en el Tercer Mundo, considerando la complejidad escolar, la interacción entre maestros y niños, y variables organizacionales, así como también, características del salón de clases.

Por otra parte, y para tratar de ejemplificar de una mejor forma la realidad sobre la educación en nuestro país, fueron elaboradas las siguientes tablas en donde se encuentran reunidos datos específicos de la población mexicana y su relación con el nivel cultural. (ver tablas N. 2 y 3).

| Estados Unidos Mexicanos | | | | |
|--|----------------------|------------------|---------------------|----------|
| Pobl. de 18 años y más | Sin ins- trucción | Grados Aprobados | | |
| | | Profesional | | Posgrado |
| | | Primer | Sexto | |
| 43,616,948 | 38,554,841 | 395,848 | 231,145 | 355,483 |
| Población de 6 a 14 años según aptitudes para leer y escribir | | | | |
| 6 a 14 | Sabe leer y escribir | | No sabe leer ni esc | |
| 18,835,378 | 16,405,382 | | 2,322,125 | |

Tabla. N. 2 Muestra la población mexicana de 18 años y más, de acuerdo al grado máximo de instrucción, y la población mexicana de 6 a 14 años según sus aptitudes para leer y escribir.

* Fuente de Información Datos Estadísticos del Censo de 1990, recabados por el I.N.E.G.I.

De acuerdo a los datos presentados en la tablas anteriores, podemos hacer notar que la población en nuestro país con edad para desarrollarse a nivel superior es de 43 000

| Población de 5 a 12 años según nivel de instrucción y grados aprobados en primaria | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|---------|
| Edad | Con instruc. primaria | Sin instruc. primaria | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
| 5 años | 2 115 948 | 2 115 948 | | | | | | |
| 6 años | 2 115 168 | 2 115 168 | | | | | | |
| 7 años | 289 506 | 203 434 | 1 595 953 | | | | | |
| 8 años | 2 189 467 | 143 732 | 532 001 | 1 407 208 | | | | |
| 9 años | 252 145 | 90 405 | 197 768 | 493 950 | 1 211 448 | | | |
| 10 años | 2 160 100 | 91 194 | 106 597 | 256 003 | 518 154 | 1 140 810 | | |
| 11 años | 1 926 021 | 63 050 | 46 049 | 114 911 | 238 606 | 44 714 | 981 890 | 2 266 |
| 12 años | 2 169 290 | 74 906 | 33 444 | 83 426 | 167 187 | 276 386 | 516 404 | 986 236 |

Tabla N. 3 Muestra la población mexicana de 5 a 12 años según su nivel de instrucción y grados aprobados en primaria.

*Fuente de información datos estadísticos del censo de 1990, recabados por el I.N.E.G.I.

000, mientras que el número de profesionistas que terminan el sexto grado de educación profesional es de 231 145, inferimos que el declive tan drástico se debe a la duración de la carrera y al número de estudiantes que desertan por diferentes motivos (económicos, personales, y sociales, etc.).

Como sabemos, la mayoría de las carreras profesionales en México, tienen una duración de 4 a 5 años, a pesar de que en estos grados se observan las cifras más grandes de estudiantes que terminan esos grados, sólo 355 483 logran un posgrado en toda la República Mexicana, entonces podemos ver que aproximadamente 500 000 estudiantes no se interesan por una especialidad.

Por otra parte, observamos que del total de la población de 6 a 14 años que es de 18 835 378, entre hombres y mujeres, un total de 16 405 382 sabe leer y escribir y el resto, no sabe ni siquiera leer, lo cual nos habla de la escasa posibilidad de desarrollo a nivel educativo-cultural, que repercute en los niveles económico y de producción.

Para los niños de 5 a 6 años de edad, sin instrucción primaria, podemos decir que esto se debe a los programas de educación de nuestro país, que marcan como requisito cumplir la edad de 6 años para poder recibir educación primaria y a la educación pre-escolar como no obligatoria. En los datos referentes a la información, que comprende de los 7 a los 12 años, se observa que a pesar de que los niños que se encuentran

sin instrucción primaria ha decrementado, todavía existe un gran número de niños a la edad de 12 años que carecen de dicha instrucción.

De esta manera, los datos anteriores no se encuentran desligados de los resultados obtenidos en el censo de 1990, el cual nos habla de la población considerada como analfabeta de los 15 años o más, y su relación con el número de bibliotecas para cada estado, presentados a continuación en la tabla N. 4.

| Estado | Porcentaje de Población | | Número de Bibliotecas |
|-----------------|-------------------------|--|-----------------------|
| | Analfabeta | | |
| Chiapas | 30.0% | | 7 |
| Oaxaca | 27.5% | | 6 |
| Guerrero | 26.8% | | 9 |
| Hidalgo | 20.6% | | 3 |
| Puebla | 19.2% | | 14 |
| Veracruz | 18.2% | | 8 |
| Michoacán | 17.3% | | 7 |
| Guanaajuato | 16.5% | | 7 |
| Yucatán | 15.8% | | 5 |
| Campeche | 15.4% | | 4 |
| Querétaro | 15.3% | | 5 |
| San Luis Potosí | 14.9% | | 3 |
| Tabasco | 12.6% | | 4 |
| Quintana Roo | 12.3% | | 4 |
| Morelos | 11.9% | | 6 |
| Nayarit | 11.3% | | 5 |
| Tlaxcala | 11.1% | | 3 |
| Zacatecas | 9.9% | | 3 |
| Sinaloa | 9.8% | | 9 |
| Colima | 9.3% | | 2 |
| Edo. México | 9.0% | | 7 |

| | | |
|-----------------------|------|-----|
| Jalisco | 8.9% | 7 |
| Agascalientes | 7.1% | 6 |
| Durango | 7.0% | 6 |
| Tamaulipas | 6.9% | 8 |
| Chihuahua | 6.1% | 8 |
| Sonora | 5.6% | 9 |
| Coahuila | 5.5% | 13 |
| Baja California Sur | 5.4% | 3 |
| Baja California Norte | 4.7% | 5 |
| Nuevo León | 4.6% | 14 |
| Distrito Federal | 4.0% | 111 |

Tabla N. 4 Muestra los porcentajes de población analfabeta y el número de bibliotecas correspondientes a cada estado de la República Mexicana.

* Fuente de información Libros Estadísticos del I.N.E.G.I. Censo de 1990.

Al observar la tabla, podemos ver claramente que los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero, son los estados que poseen los porcentajes más altos en población analfabeta en nuestro país, tienen una relación de 7, 6 y 9 bibliotecas respectivamente, mientras que los estados de Baja California Norte, Nuevo León y el Distrito Federal poseen los porcentajes

más bajos de población analfabeta en relación al resto de la República Mexicana con un número de bibliotecas de 5, 14 y 111 respectivamente. Sin embargo, llama nuestra atención el hecho de que el resto de los estados que no son considerados en los extremos de la tabla presentan datos contradictorios, como es el caso de Baja California Sur que posee un 5.4% de analfabetas y cuenta con 3 bibliotecas, por otro lado está el D.F. que tiene un 4% de analfabetas y cuenta con 111 bibliotecas, esto nos hace pensar que los índices de analfabetismo en nuestro país obedecen a diferentes factores, como: ingresos económicos, tiempo dedicado a actividades culturales, influencia de los medios masivos de comunicación, hábitos de estudio fomentados en el hogar, nivel educativo de la población, etc.

Ante esto la política del gobierno federal, a través de la dirección de bibliotecas está tratando de disminuir estas diferencias, cambiando el perfil de lo que debe ser el personal de biblioteca: fomentando la actividad y participación de los usuarios; cambiando en ellos mismos las perspectivas que tienen de su trabajo; haciéndose partícipes de las soluciones; una de estas formas de integración son los talleres de lectura dirigidos a niños y adultos, en donde se busca cambiar la imagen de un lugar frío de almacen de libros, tratando de fomentar la curiosidad y gusto por saber, y quizá ir más allá en el análisis de los mismos. Ese cambio en el perfil del personal de bibliotecas, es a través del camino de la

capacitación. (Lagunas, 1993).

Los esfuerzos del gobierno mexicano por erradicar el analfabetismo en nuestro país, están presentes, aunque los logros son pocos. El país cuenta con un número escaso de lectores en relación al número de habitantes. A lo largo de la última administración federal se ha tratado de dar el siguiente mensaje a la población: "... La lectura significa esparcimiento, entretenimiento, que busca la transformación de lo que nos rodea a través del conocimiento, y reconocimiento de la necesidad del saber, cada vez más creciente, basándonos en el respeto ..." (Informe de Gobierno, Universal 1993).

Aunque comúnmente el concepto en nuestro país sobre los libros es: "no tenerlos hasta que aprenda uno a leerlos", y éste aprendizaje implica tiempo, que regularmente ha sido brindado por las escuelas y maestros, pero más como una orden e imposición ya programada que como un gusto y placer por fomentarlo. Por otro lado los padres de familia se conforman con la simple lectura al pie de la letra y no se ocupan de leer para sus hijos pequeños, si lo hicieran este hábito de la lectura sería más fácil e iría en incremento, sin lugar a dudas. (Sanz,1993)

En nuestro país la mayoría de los escritores opinan "... Para qué escribir un libro, sino hay lectores que lo lean ...". De igual forma, la mayoría de la población opina que el libro no es un producto de consumo masivo, sino un artículo de lujo,

ya se han planteado posibles soluciones para el fomento de la lectura en nuestro país, algunas de ellas son: brindar mayor publicidad -aunque hay que reconocer que un minuto en la televisión cuesta aproximadamente N\$ 300 000, lo que costaría montar una editorial -, así como también dar paso a los talleres a padres de familia, en los cuales se podría transmitir el mensaje de que el leer no debe ser contemplado como un castigo, sino como la entrada a un mundo fascinante de conocimiento, entretenimiento, diversión e incremento de la imaginación. (Sanz, op.cit.)

Para dar una idea del material que se lee en nuestro país, se presentan los nombres y tirajes de las publicaciones más vendidas: TV y Novelas 1 250 000 ejemplares a la quincena, Eres 500 000 publicaciones quincenales, Proceso 150 000 volúmenes por semana, Libros en General de 1000 a 2000 al año.

Pero para decir que un pueblo lee, es necesario revisar el número de periódicos vendidos diariamente, en México se imprimen a diario sólo 120 000, mientras que en ciudades como New York y Tokio se imprimen diariamente de 6 a 7 millones. Por otra parte la UNESCO recomienda que se deben leer como mínimo 4 libros al año por persona, en México no se lee ni medio libro por habitante, lo cual significa un problema viejo del proceso educativo. (Sanz,op. cit.).

Este problema del proceso educativo, se encuentra reflejado en los diversos indicadores de calidad escolar en

nuestro país, por ejemplo para los ciclos escolares 1980-1981, la población de alumnos pre-escolares fue de 1 071 619, el personal docente disponible para ese año fue de 32 368, y el número de escuelas para dar albergue a esta cantidad de alumnos fue de 13 025. Para el ciclo escolar 1991-1992, se observó un incremento en los factores mencionados anteriormente, ya que el total de alumnos para ese año fue de 2 791 550 y el personal docente alcanzó un número de 110 768, y la cifra de escuelas fue de 41 763. Estos datos indican que la relación de alumnos por maestro para el ciclo escolar 1980-1981 fue de 33, mientras que para el período escolar 1991-1992 fue de 25.

Los datos anteriormente descritos, reflejan una necesidad muy grande de programas educativos que se basen en investigaciones que se aboquen a disminuir este déficit cultural tan grande en la población mexicana.

Como podemos ver el fomentar en la niñez de un país como el nuestro el gusto por las actividades de lectura, es una de las mejores armas con las que podemos combatir la pobreza intelectual, que ha sido mantenida a través de la transmisión hereditaria de hábitos que cada vez involucran menos la formación de un pensamiento crítico y analítico (por ejemplo la televisión), a pesar de los esfuerzos hechos por algunas instituciones educativas (U.N.A.M., CONACYT, etc.) por eliminar los déficits en la educación.

Uno de los esfuerzos que realizan las instituciones

educativas con el apoyo de la administración federal, es el poner a disposición del público de manera gratuita, exposiciones magnas donde se conjugan la gran mayoría de las casas editoriales de nuestro país y de otros, por ejemplo: China, Japón, E.U.A., Hungría, Rumania, Francia, Inglaterra, entre otros; éste esfuerzo conjunto son las llamadas Ferias del Libro, como es el caso de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil y la Feria Internacional del Libro en México, en las cuales se busca promover, no sólo la adquisición de material de lectura y didáctico, sino crear un verdadero espacio de diversión y entretenimiento tanto para adultos, como para niños de todas las clases sociales y niveles culturales; tratando de fomentar el hábito de lectura y el gusto por el saber y conocer cada vez más sobre lo que nos rodea, todo ello a través de una serie de talleres de juego, teatro, radio, música y danza, dirigidos a niños; sin dejar a un lado, conferencias para padres de familia y profesionistas que busquen saber sobre la situación educativa de nuestro país y las propuestas para mejorarla, todo esto bajo un ambiente cómodo y ameno.

Además las ferias no sólo brindan estos espacios culturales, sino que se preocupan por analizar los éxitos y fracasos de cada una de ellas, tomando en cuenta el número promedio de personas que asisten, y las opiniones que éstas tienen sobre las exposiciones, como es el caso de los datos

presentados a continuación, recabados por Hernández y Morroy (1993), las cuales en un momento dado pueden ser analizadas por profesionistas que se interesen en observar y determinar los hábitos de lectura de nuestro pueblo; es por ello que a continuación hacemos presente una serie de datos y figuras estadísticas recabadas en la XII Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de 1992, en donde se recolectó información por medio de cuestionarios dirigidos a niños, jóvenes, maestros y público en general.

Durante la XII Internacional del Libro Infantil y Juvenil, se recibieron un total de 103,457 visitantes, de lo cuales un 47% correspondió al público infantil y juvenil, y un 53% al público adulto, como se puede ver este número resulta inferior al compararla con los más de 18 millones de personas que habitamos sólo en el D.F., esto a pesar de ser un evento gratuito que ofrece espacios culturales para la familia en general, con un horario bastante accesible.

En las respuestas que los niños de cuatro a doce años de edad dieron al cuestionario correspondiente, se observa que las actividades culturales que se ofrecieron (libros, talleres y teatro), los libros resultaron ser la actividad preferida, cuando se les preguntó a los niños si les gustaba leer el 93% respondió que sí, y el 7% restante que no; al preguntarles por qué les gustaba la lectura, las tres respuestas más frecuentes fueron: "aprender" con un 24%, "conocer" 20% y es "interesante"

un 18%, con base en esto podemos decir que los niños tienen una clara idea sobre la utilidad y provecho que les retribuye la actividad de la lectura. (ver Fig. 1).

Las razones por las cuales a los niños no les gusta leer son: en primer lugar porque esta actividad resulta aburrida con el 73%, seguida de la preferencia por jugar con el 12%, y con un 6% por la flojera o porque no le entienden, como se puede ver estas respuestas son resultado de los hábitos que se fomentan en el hogar.

Las preferencias en cuanto al tipo de lectura fueron en primer lugar Libros con un 60%, seguida de las Historietas con el 20%, siguiendo las Revistas en tercer lugar con un 15%, y por último los Periódicos con un 5%. Al hacer un análisis más específico sobre las revistas de su preferencia se observó que la de mayor porcentaje fue la revista "Eres" con un 47%, seguida por las revistas "Chispa" y "Lucha Libre" con un 6%, seguida por el deporte en general con un 5%, mientras que el resto de las revistas mencionadas alcanzaron sólo el 3%. (ver Fig. 2).

En cuanto a las historietas de mayor número de mención, éstas fueron "Archie y Popeye" con un 20%, seguidas de "Charlie Brown" y "El Hombre Araña" con un 8%, el resto de las revistas mencionadas sólo alcanzaron el 3%. (ver Fig. 3).

A la pregunta de qué significaban los libros para los niños, éstos respondieron con mayor frecuencia que eran bonitos

e interesantes en un 18%, el 11% respondió que resultaban importantes, y un 8% argumentó que eran maravillosos y servían para estudiar. (ver Fig. 4).

La actividad de lectura fue calificada por los niños como: "una ayuda para saber más" con el 17%, "que es divertido" en un 16%, y como "bonito" en un 13% (ver Fig. 5).

En un censo similar dirigido a los padres de los sujetos que respondieron al cuestionario anterior, se le preguntó a la madre si le gustaba leer, el 89% respondió afirmativamente, un 9% que no, y el 2% restante argumentó que no sabía; al indagar si al padre de estos niños le gustaba leer el 88% respondió que sí, un 5% dijo que no, el 3% dijo que no sabía, y el 4% restante no respondió. Cuando se le preguntó a la madre si mantenía actividades de lectura con sus hijos, sólo el 59% respondió que sí, al hacerle la misma pregunta a los padres, se observa que el 42% dijo que sí acostumbraba leer con sus hijos, el 54% respondió que no, mientras que el 5% restante no respondió. Cuando se indagaron los motivos por los que no les leen a sus hijos, los padres respondieron en primer lugar que no tenían tiempo (28%), el segundo motivo fue que no vivieran con ellos (25%), y el tercero fue porque consideraban a sus hijos como demasiado pequeños con un 9%. (ver Fig. 6).

Se observa que al preguntarle a los padres sobre sus hábitos de lectura existe un porcentaje alto tanto de padres como de madres, en cuanto al gusto por la misma. Sin embargo,

este porcentaje decremanta drásticamente con respecto a la costumbre por leerle a sus hijos; al observar los motivos por los que los padres no acostumbran leerles a sus hijos, la respuesta de mayor porcentaje la podemos encontrar como una justificación, se observa también un porcentaje que aunque no es alto nos da un idea de la creencia de los padres por considerar inútil involucrar a sus hijos en actividades de lectura desde temprana edad.

Consideramos que es importante resaltar las actividades a las que se dedicaban estos padres que asistieron a la feria acompañados por sus hijos. En cuanto a los adultos masculinos el 27% lo constituyeron profesionistas, el 11% los empleados públicos, las personas que se encargaban de prestar sus servicios como choferes o taxistas quedaron en tercer lugar con un 9%, el resto de las ocupaciones oscilaron entre el 8 y 1% (ver Fig. 7).

Con respecto a la ocupación de las madres asistentes se observa que el hogar obtuvo el porcentaje más alto con un 53%, seguido de aquéllas que se dedicaban a ser empleadas públicas con un 14%, y en tercer lugar aquéllas que reportaron ser maestras o profesoras con un 12%, el resto de las ocupaciones oscilaron entre el 10 y el 1% (ver Fig. 8).

Como podemos observar, existe un mayor porcentaje de padres profesionistas que se preocupan por acudir y llevar a sus hijos a este tipo de eventos, al compararlo con el número

de madres, ya que en éstas predominan las tareas dentro del hogar.

Se les preguntó también a los padres de familia si los maestros de sus hijos fomentaban la lectura entre los niños, el 41% respondió que sí, el 39% respondió que no, y el 20% restante respondió que no sabía. A este respecto podemos decir que es preocupante el porcentaje de padres que no se ocupan por conocer hacia donde se orienta la educación que reciben sus hijos, podemos inferir incluso que existe una desvinculación de la enseñanza que se da en la escuela con el apoyo que se pueda recibir en el hogar.

Al tratar de conocer la opinión de los padres de familia sobre las actividades que podían realizarse para fomentar la lectura en los niños, se observa que el 30% respondió que había que inculcarles el hábito, la segunda opinión de mayor frecuencia fue que los padres no sabían cómo, esta respuesta alcanzó un 28%. Como se puede observar las respuestas que se presentan resultan demasiado ambiguas, lo que muestra una despreocupación por llevar a cabo estas actividades dentro del hogar, relegándole a la escuela toda responsabilidad hacia la adquisición y dominio de la lectura.

Por otra parte en los cuestionarios dirigidos al público en general, se observa que al preguntarles los motivos que suponen por los que la gente no lee: en primer lugar se encontró la falta de costumbre con un 26%, seguido de la

opinión de que leer es aburrido con un 15%, y con un 13% porque a la gente le falta tiempo para hacerlo, seguido por la preferencia por ver T.V. o por una falta de cultura las cuales compartían un porcentaje del 13%; el 98% de esta gente respondió que sí le gustaba leer y sólo un 2% que no; en cuanto al material de lectura que prefieren leer se encontró que los libros alcanzaron un 44%, en segundo lugar se colocaron los periódicos con un 30%, las revistas en tercero con un 21%, las historietas fueron preferidas en un 4%, y por último la categoría de otros con el 1%, el público opinó que generalmente lee por gusto en un 76%, por hábito en un 10%, por información en un 7%, y por trabajo en un 7%. Al preguntarles sus creencias por las que piensan que la gente no va a las bibliotecas, la mayoría reportó la falta de tiempo como principal obstáculo con el 17%, la falta de costumbre alcanzó un 14%, y la flojera y desinformación compartieron un 12%, respectivamente, el resto de las respuestas osciló entre 11 y 2%. (ver Fig. 9).

En cuanto a las entrevistas realizadas a los maestros, se observó que la actividad que más se promueve en los colegios para fomentar la lectura es la biblioteca circulante con el 45%, en segundo lugar están los talleres de lectura con el 6%, y por último se les preguntó también si consideraban que los niños tenían el hábito por la lectura, sólo el 34% respondió afirmativamente.

En realidad estos datos sólo pueden ser válidos para la

muestra a la cual fue aplicado el cuestionario correspondiente, pero cabe preguntarnos si éstos pueden ser un reflejo de la realidad que existe en nuestro país sobre esta materia, también hay que preguntarnos cómo són manejados estos conceptos en aquéllas escuelas donde se llevan a cabo estas actividades de biblioteca circulante, y a qué grados escolares están dirigidos, y en qué medida requieren de la participación o involucración de los padres de familia.

Como se ha podido observar, la necesidad por erradicar el déficit cultural en el que se encuentra nuestro país, ha sobrepasado los esfuerzos realizados por las instituciones educativas preocupadas por el progreso del mismo, por lo que debería ser responsabilidad de los profesionistas contribuir con esas instituciones, a través del fomento de actividades de lectura y culturales; una buena opción para ello, es por medio de la investigación que trae a la luz este tipo de problemas, y como ayudar a la sociedad a resolverlos.

De esta forma, al difundir y por ende concientizar a los padres de familia sobre los hallazgos encontrados podemos lograr que se preocupen por fomentar en la niñez mexicana hábitos de los cuáles pueden sacar algún provecho, como es el caso de la lectura.

Hasta ahora hemos presentado en forma breve los problemas educativos y su relación con el déficit en actividades de lectura que padece la población en general, y algunos de los

esfuerzos que han realizado las autoridades educativas en esta materia. Sin embargo, y de forma paralela han sido desarrolladas otras posibles soluciones a este problema, ejemplo de ello son las innumerables investigaciones realizadas por expertos en este tema, que han estudiado diversos efectos de la lectura de libros infantiles en niños, obteniendo resultados altamente satisfactorios, los cuáles consideramos podrían ser aplicables a una población como la nuestra. Es por ello que a continuación son citados algunos estudios que se han interesado en este tema y que valoramos pertinente presentar para contextualizar la propuesta de la presente investigación.

RAZONES POR LAS QUE LES GUSTA LEER A LOS NIÑOS

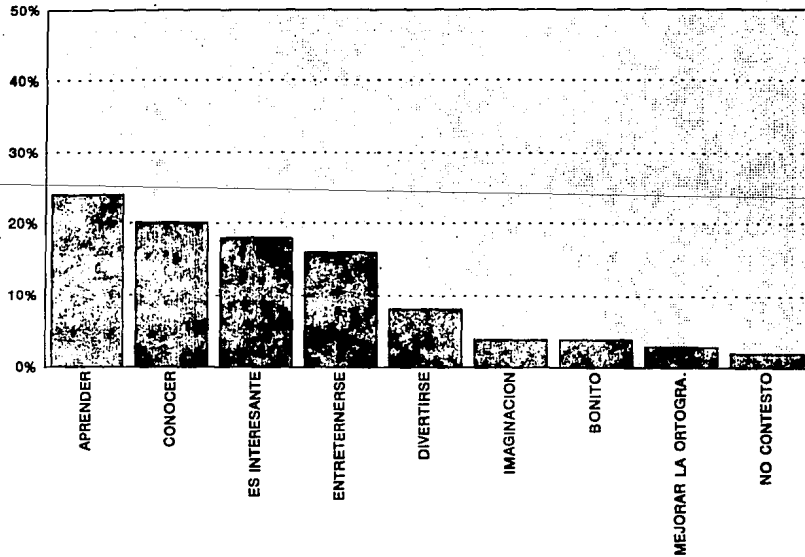


Fig. 1 Muestra las razones por las que les gusta leer a los niños

REVISTA

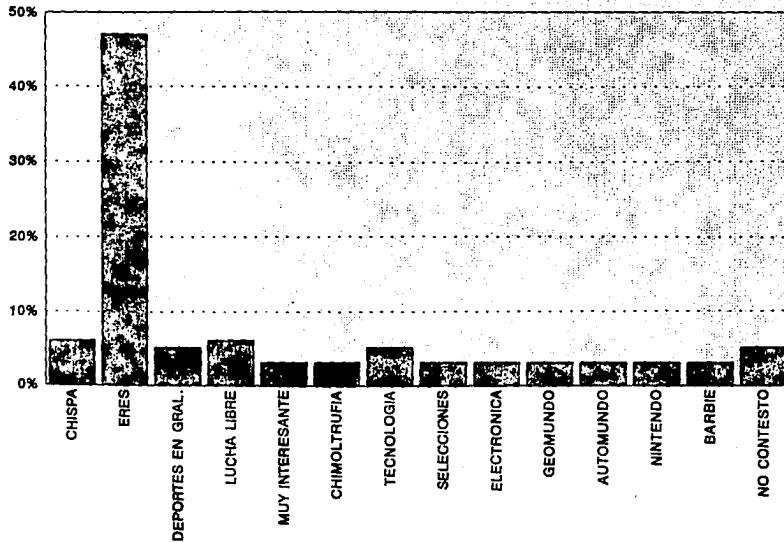


Fig. 2 Muestra los nombres de las revistas de mayor porcentaje de preferencia en los niños.

HISTORIETAS

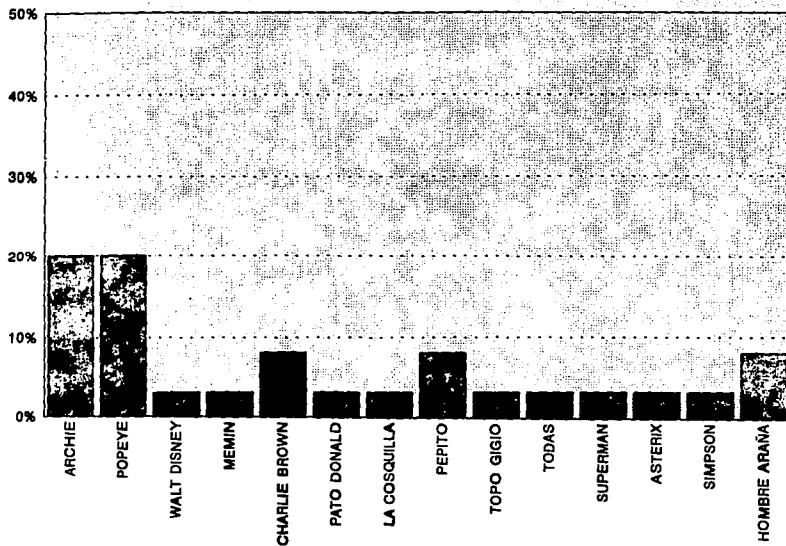


Fig. 3 Muestra los porcentajes de las historietas de mayor preferencia en los niños.

OPINIONES SOBRE LOS LIBROS

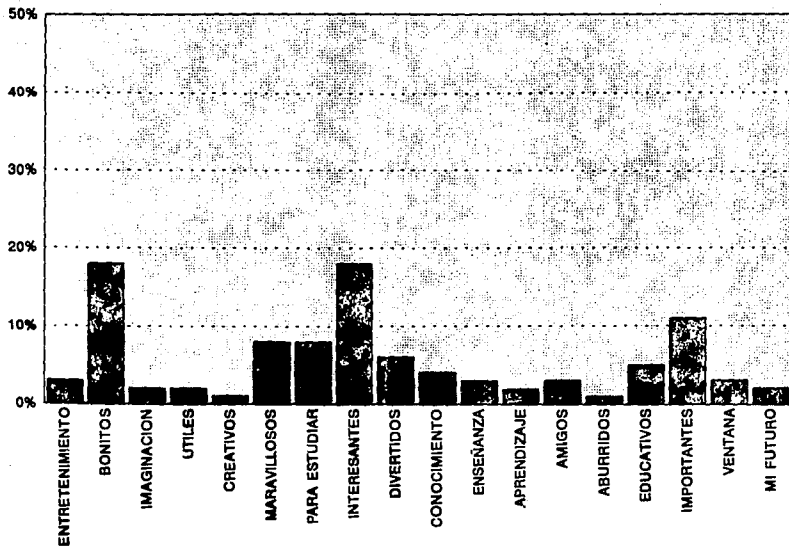


Fig. 4 Muestra las opiniones de los niños sobre los libros y sus porcentajes correspondientes.

OPINIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LA LECTURA

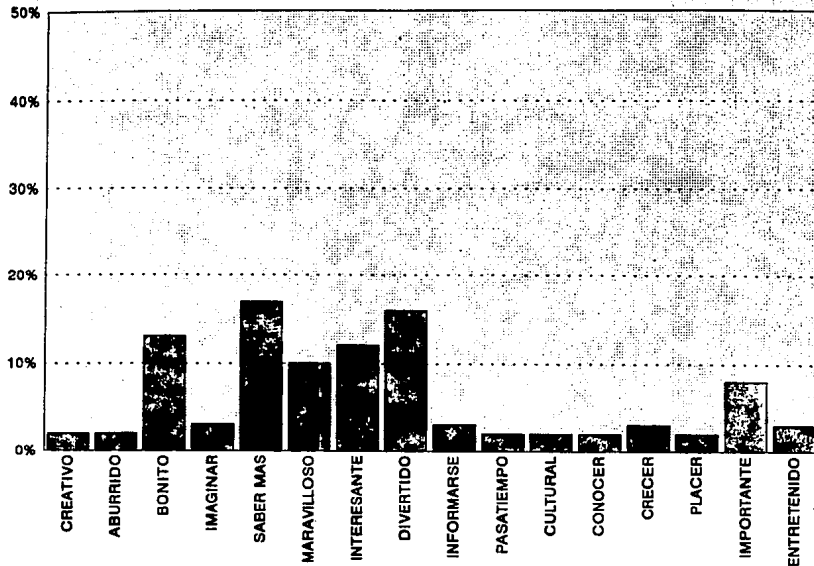


Fig. 5 Muestra las opiniones de los niños sobre la lectura y sus porcentajes correspondientes.

MOTIVOS POR LOS QUE LOS PADRES NO LES LEEN A SUS HIJOS.

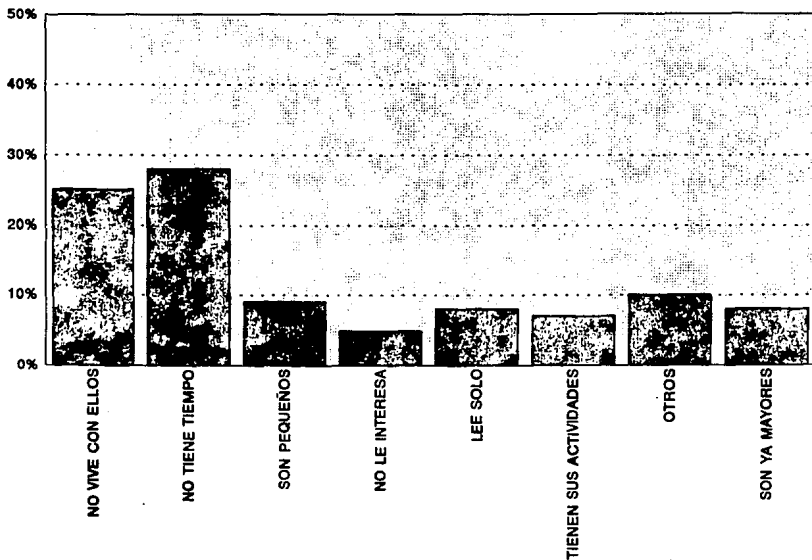


Fig. 6 Muestra los motivos por los que los padres no les leen a sus hijos.

OCUPACION DEL PADRE

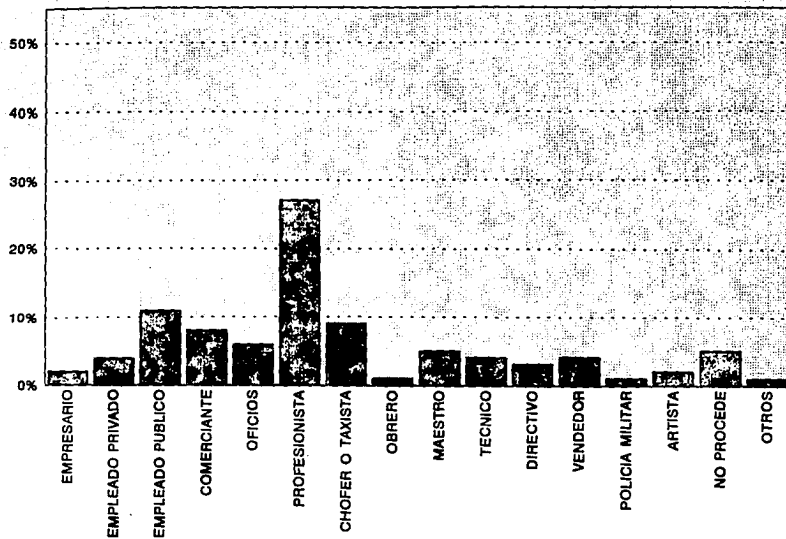


Fig. 7 Muestra la ocupación del padre de los niños que contestaron al cuestionario.

OCUPACION DE LA MADRE

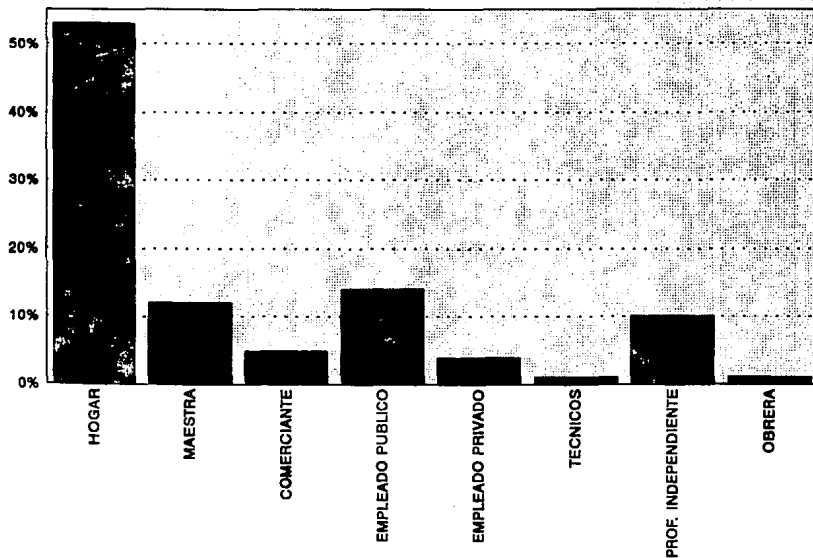


Fig. 8 Muestra la ocupación de la madre de los niños que constataron el cuestionario.

MOTIVOS POR LOS QUE LA GENTE NO VA A LAS BIBLIOTECAS.

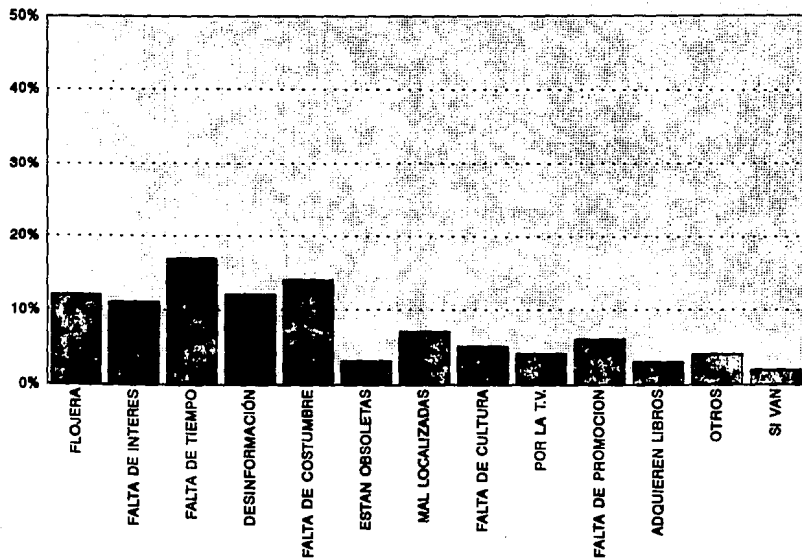


Fig. 9 Muestra los motivos por los que la gente cree que los demás no van a las bibliotecas.

CAPITULO II**Importancia de la Adquisición y Evaluación de la Lectura
a través de Libros Infantiles.**

Durante las dos últimas décadas se han puesto en práctica en países desarrollados, una serie de investigaciones que centran su principal interés en los problemas a los que los niños se enfrentan en la adquisición de habilidades de lectura y escritura, y su influencia en el ambiente dónde se desarrolla.

Muchos de estos estudios, como son los llevados a cabo por Gibson y Levin (1978), remarcan la importancia que tiene el que el niño, antes de ingresar a la educación pre-escolar se desenvuelva en un ambiente estimulante, ya que como afirma Jencks et. al. (1972, citado por Gibson y Levin op. cit.), el aprovechamiento que un niño va a obtener en la escuela, está íntimamente relacionado con la pobreza o riqueza del ambiente en que éste se haya desarrollado.

Lavine (1972, citado por Gibson y Levin op. cit.), ha demostrado que niños de clase media en una sociedad letrada aprenden a discriminar las letras de los dibujos a la edad de los tres años, y que estos niños han tenido más progresos al reconocer características categóricas de la escritura, y en detectar características individuales de las letras a la edad de los cinco años, cosa que no ocurre en sociedades en donde existe una pobre exhibición de la escritura. La inferencia que

se obtiene es obvia: la mera presencia de una gran cantidad de textos y escrituras en el ambiente diario, provoca un aprendizaje perceptual que facilita la lectura posteriormente. Así, los hogares que proveen este material (libros, revistas, periódicos, etc.), proporcionan una gran ventaja para los niños en comparación con aquéllos hogares en dónde no hay ningún libro o revista.

Como sabemos, los niños pequeños poseen una gran inclinación a escribir cosas de su propia inventiva, dicha actividad surge principalmente con el contacto temprano que el niño tenga con material de lectura, ya que es ahí dónde el niño comienza primero por reconocer ciertas letras, para posteriormente reproducirlas, interesándolo así en la escritura, y más aún, ayudándolo a perfeccionar ésta sin la ayuda de un adulto. Para hacer posible que los niños se familiaricen con los aspectos fonéticos del habla, Gibson (op. cit.), propone que se lleven a cabo juegos rítmicos de palabras en donde el niño a manera de diversión pueda identificar y asociar los sonidos de las letras.

Pero además los padres deben servir de buenos modelos de lectura para sus hijos, por lo que tienen que transmitirles el mensaje de que la lectura es entretenida y divertida; y la mejor manera de hacerlo es instigando en ellos la curiosidad, persuadiéndoles para hacer preguntas, mostrándoles y explicándoles una y otra vez todo aquello que no entienden, lo

cual en ocasiones es aburrido para los padres, ya que algunos niños quieren que se les repita una y otra vez la misma historia. Sin embargo, esto es muy provechoso para los niños, puesto que si el libro es mantenido donde el niño pueda ver lo que su padre le lee, y si él comienza a conocer la historia por oído, el niño va a relacionar aquello que está escuchando con lo que está escrito en el libro, trayendo así enormes ventajas para él. (Gibson op. cit.).

Puesto que cuando los padres leen a sus hijos de tres años, los niños no sólo aprenden las habilidades necesarias para la práctica de la lectura (cómo orientarse en las páginas e identificar letras), sino también dibujos y palabras que representan personajes, actividades y palabras que van más allá de lo inmediato. (Cornell, Sénéchal & Broda, 1988).

El mantener contacto con libros, puede resultar de mucha ayuda para aquellas personas que no tienen un lenguaje fluido o las habilidades necesarias al hablar con niños, tal sería el caso de aquellas personas con poca escolaridad o bajo estatus socioeconómico, ya que como afirma Ninio (1980), quién al realizar su investigación comparó las diferencias de interacción diádica madre-hijo de dos estatus socioeconómicos (alto y bajo), y encontró que las madres de bajo nivel socioeconómico usaban un vocabulario pobre para describir las ilustraciones, éstas señalaban y daban los nombres de 17% menos objetos, 24% menos acciones y 47% menos atribuciones. Estas

madres resultaron ser menos adecuadas para un lenguaje más avanzado, además de ser menos hábiles en provocar en sus hijos una nueva adquisición de vocabulario. En cambio las madres de clase social alta ajustaban su lenguaje a las necesidades del niño, mientras que las de clase baja lo variaban drásticamente, lo que implica una falta de ajuste a los beneficios del niño. En cuanto a los efectos producidos en los niños, no se observaron diferencias para participar, emitir vocalizaciones, repetir, etc. Sin embargo, los niños de clase baja tuvieron una menor producción de vocabulario y un mayor vocabulario imitativo. En la clase alta hubo un 75% de todas las palabras diferentes que el niño exhibía del conocimiento de su producción, comparado con el 36% en el grupo de clase baja. Así, se observa que las madres de clase baja probablemente piensen ser adecuados profesores de vocabulario, pero sus estilos de enseñanza no son orientados al futuro, no hacen cambios sensibles, ni los notan de acuerdo a las necesidades y capacidades de los niños, y muy probablemente realizan pronunciaciones inadecuadas, quizá más complejas al lenguaje usado, lo que probablemente provoque el retraso que muestran sus hijos en comparación con la clase alta.

Harste y Burke (1982) pueden ejemplificar lo anterior al analizar la importancia de proporcionar material escrito, a los niños pequeños. En su estudio, al pedirles a niños de cuatro años de edad de diferentes culturas escribieran y leyeran un

cuento, notó que a pesar de que dichos niños no sabían leer ni escribir, en sus intentos lograban plasmar la forma de escritura de su medio cultural, y no sólo eso, sino que le daban al lenguaje un uso funcional. De esta forma se observa que a través de continuas experiencias con los cuentos de su cultura, los niños aprenden cómo funcionan los textos de los cuentos, y aprenden también cómo se organizan éstos semántica, sintáctica y simbólicamente. Estas experiencias naturales permitieron a cada niño desarrollar un conjunto de esquemas anticipatorios, culturales y situacionales, sobre la manera en que la escritura opera en estas situaciones particulares. Dichos esquemas dirigen las estrategias utilizadas y, en consecuencia dirigen también la selección (en escritura) o el muestreo (en lectura) de lo que esté representado en el material escrito. Para continuar su estudio los autores enseñaron a niños de tres a seis años de edad muestras de escritura extraídas del medio, por ejemplo: la caja con la marca de una pasta dentrífica conocida, y les preguntaron qué pensaban que en ella decía. El 97% de los niños predijeron el nombre o la utilidad del producto de la marca mostrada, lo que refleja el hecho de que los niños se enfrentan al material impreso con la expectativa de que éste sea significativo en lo personal, además de mostrar su sensibilidad a los requerimientos de las formas orales o escritas del lenguaje. De esta manera, se observa que el contexto es una parte integral

del texto en cualquier material escrito, el contexto situacional en el que se encuentra la escritura, junto con la escritura misma actúan como un complejo sistema de señales. Los datos muestran que el medio ambiente en relación al lenguaje escrito es predecible para niños de tres a seis años de edad. Sin embargo, la predictibilidad no es una característica inherente a lo escrito aunque parezca así, en la mayoría de las situaciones que nos son familiares, la predictibilidad es una transacción semántica que ocurre entre los usuarios del lenguaje en situaciones lingüísticas que les son familiares. Su génesis es social, en cualquier sociedad alfabetizada, los niños tienen muchas oportunidades de encontrarse con el lenguaje y con sus usuarios.'

Por otra parte, en un estudio realizado por Durkin (1976, citado por Gibson op.cit.), se encontró una notable ventaja en niños que aprendieron a leer antes de ingresar a la escuela, por sobre aquéllos que no leían, éstos primeros lograban tal ventaja que fueron pasados a años superiores al primer grado escolar, lo que hace suponer que el aprendizaje de la lectura en el hogar facilita la lectura escolar en los niños. En otro estudio Durkin (op. cit.), les preguntó a los padres de los niños sobre su interés porque éstos aprendieran a leer antes de entrar a la escuela. El 100% de los padres de los Lectores Tempranos reportaron interés, y el 73% de los padres de los No-Lectores-Tempranos lo hicieron. Al preguntar acerca de las

fuentes de interés, los padres mencionaron los siguientes factores:

| | L-T | L-NT |
|---|-----|------|
| 1. Disponibilidad de lápiz y papel en el hogar. | 83% | 18% |
| 2. Disponibilidad de material de lectura en el hogar. | 73% | 14% |
| 3. Disponibilidad de pizarrón en el hogar. | 57% | 23% |
| 4. Interés en el significado de palabras. | 47% | 9% |

La edad común de interés de lectura se dió a los cuatro años en ambos grupos. Como era de esperarse la mayoría de los padres o hermanos del grupo de lectores tempranos dieron ayuda, al contrario que los familiares de los lectores no tempranos.

El tipo de ayuda que brindaban los familiares a los lectores, comprendía los siguientes factores:

| | L-T | L-NT |
|---|-----|------|
| 1.Lectura con impresiones | 93% | 73% |
| 2.Lectura con identificación de palabras escritas. | 91% | 27% |
| 3.Lectura con deletreo | 73% | 27% |
| 4.Lectura con el significado de palabras. | 77% | 27% |
| 5.Lectura con énfasis en los sonidos de las letras. | 67% | 27% |

Como se esperaba, los niños de lectura temprana desarrollaron mayores habilidades e interés por la lectura y la escritura, principalmente en copiar y redactar. Los padres de los niños de lectura temprana consideraron que el explicar a sus hijos los cuentos que les leían, desarrollaba en éstos curiosidad para seguir preguntando, mientras que los niños de lectura no temprana resultaban muy apáticos.

The Cornell Story Reading Program, estableció un estudio para evaluar los efectos de la lectura en el desarrollo del lenguaje en niños desaventajados (Macklin, 1973, citado por Gibson, op.cit.). Dicho programa se enfocó a la ejecución de niños que tenían entre 18 y 33 meses de edad y venían de familias muy pobres, estos niños constituyeron el grupo control y experimental, también fueron utilizados niños de 10 años de

edad de noveno grado, provenientes de familias de bajos ingresos que fueron utilizados para acudir después de clases a los hogares de los niños pequeños y leerles durante 20 minutos diariamente. A éstos adolescentes se les entrenó con anterioridad para que provocaran verbalizaciones en los niños y los retroalimentaran al producir pronunciaciones, correcciones, expansiones, extensiones, etc. Las sesiones comenzaban al hablar acerca de dibujos de libros, o algunos juegos y, proseguía con la introducción gradual de las historias, siempre alentando la verbalización del niño. Esta actividad continuó por ocho meses, seguidos de un período de nueve meses en donde se trató de conseguir que la madre asumiera la responsabilidad de la lectura diaria del niño. Un estudiante visitaba a la familia una hora cada semana, trabajando con el niño en presencia de la madre, discutiendo la lectura de la madre al niño y dejando los libros para ser usados durante la siguiente semana.

Una serie de tests fueron administrados al iniciar el programa, durante su curso y al finalizar después de 20 meses. Los tests fueron tres indicadores del desarrollo del lenguaje: media de las pronunciaciones, vocabulario expresivo y el vocabulario receptivo. Después de tres meses en el programa las ejecuciones de los sujetos del grupo experimental fueron ligeramente más altas (pero no significativas) en dos medidas en comparación a los sujetos del grupo control. Después de la

tercera aplicación de los test, el grupo experimental excedió al control en las tres medidas. A pesar de que muchas de las diferencias fueron no significativas, los niños mostraron una mejora en el vocabulario receptivo. Entrevistas posteriores con las madres revelaron una pequeña diferencia en cuanto a sus actitudes sobre la importancia de la lectura en niños de ambos grupos, las madres del grupo experimental continuaban leyendo a sus hijos y leían para ellas mismas. Además reportaban en los niños gusto por la lectura. (Gibson, op. cit.).

Heath (1982, citado por Cornell, Sénéchal, y Broda op. cit.), indica que los padres típicamente empiezan a leer a sus hijos en una manera altamente interactiva. Las madres tienden a participar señalando las preguntas, y pedir a los niños que nombren, describan, y a comparar las situaciones de los libros con objetos familiares, cuando sus hijos tienen tres años las madres comienzan a motivar la conversación, a escuchar a su hijo y a preguntar qué es lo que va a leer, y responder a preguntas de los niños, y al final evalúan la comprensión de la lectura con preguntas.

Aunque también dentro de la lectura de historias, se ha encontrado que los adultos tienden a variar sus estilos de lectura de acuerdo a la edad del niño. Roser y Martínez (1985, citado por Morrow, 1990), identificaron tres papeles que asumen los adultos cuando ellos leen historias a sus hijos: CO-RESPONDENT, los adultos inician la discusión re-leen partes de

una historia, muestran reacciones, relatan experiencias de la vida real y motivan a los niños a responder. INFORMERS-MONITORS, los adultos explican, proveen información, y evalúan la comprensión. DIRECTORS, los adultos hacen una introducción a la historia, hacen conclusiones, y generalmente asumen el papel de líder.

Con respecto a esto una de las investigaciones que ejemplifica la relación entre las estrategias que influyen en la comprensión de textos y el uso de libros de cuentos, es la llevada a cabo por Hamilton y McCormick (1989), quienes dieron un entrenamiento a padres de niños con problemas de lectura y en la comprensión de textos, cuyo objetivo era lograr un manejo adecuado de las estrategias del uso del contexto, autocorrección y reforzamiento positivo, para eliminar estas deficiencias. Se trabajó con seis niños de entre siete y ocho años de edad, de ambos sexos. El entrenamiento a padres consistió en enseñarles la estrategia de autocorrección, en esta tutoría se le decía al padre que cuando el niño tuviera errores al contestar las preguntas, se le dijera que volviera a leer la oración con atención, y luego volviera a contestar, si el niño no señalaba su error, el padre lo ayudaba dándole instrucciones para que pudiera identificarlo. En relación al uso del contexto, se entrenó al padre para que le indicara al niño cuando éste no comprendía literalmente el texto, y le decía que volviera a leer y tratara de entender desde el

comienzo la idea central del texto para que no se perdiera. Finalmente en relación al reforzamiento positivo (elogios), se le indicó al padre que debería de dar reforzamiento después de cada respuesta, se usaran o no, las estrategias antes mencionadas. En los resultados se encontró que el porcentaje de respuestas correctas en los niños al utilizar la estrategia del uso del contexto fue en el pre-test de 10.5%, en el post-test de 58.8% y en la fase de mantenimiento de 48.2%. En la estrategia de autocorrección, el porcentaje de respuestas correctas fue de 18% en el post-test de 41% y en la fase de mantenimiento el porcentaje fue el mismo. La medida en la que los niños comprendían las historias en el pre-test fue de 51% en el post-test de 81% y en la de mantenimiento también fue igual al anterior. Todos estos resultados en cualquiera de las estrategias, indican resultados positivos por el hecho de que los errores de los niños decrecieron considerablemente e incrementó el uso de las estrategias, tanto en padres como en niños, además de que el uso de estas estrategias se pudo generalizar a otras situaciones. Finalmente, los autores concluyen que el problema de la lectura se debe resolver, y proponen que se puede hacer mediante el uso de estas estrategias a través de la interacción padre-hijo.

Algunos de los factores que facilitan este aprendizaje en los niños, es el hecho de que las historias con ilustraciones pueden transmitir sentimientos y sensaciones en un minuto, las

ilustraciones pueden llenar todas las palabras o argumentos escritos, ya que éstas transmiten las creencias, y posturas para llevar a cabo las acciones de los personajes, y así poder dibujarlos todos juntos a la vez.

La ilustración es una parte muy importante en las actitudes visuales de los niños, las lecturas con imágenes para niños, pueden lograr que se capten diferentes perspectivas que se van perdiendo conforme la edad. (Wallace, 1993).

La razón para suponer que la lectura de libros infantiles sería de utilidad para desarrollar algunas dimensiones del lenguaje infantil, en especial la estructura gramatical, se basa en el estudio de Cazden (1965, citado por Vivas de Muñoz y Gorodeckis, 1980), ya que esta investigadora encontró que la condición de modelaje, donde los niños fueron expuestos a oraciones gramaticalmente correctas, que al mismo tiempo incluían información nueva, era de gran ayuda para el niño en la adquisición de un lenguaje. Bruce (1971, citado por Vivas de Muñoz y Gorodeckis, op.cit.), afirma que además del modelaje gramatical por un adulto, en situación de lectura individual, resulta efectivo el refuerzo positivo y la retroalimentación. El hecho de involucrar al niño en forma activa en la producción verbal después de la presentación de la información nueva en forma amena -como es el caso del cuento-, tiene también su justificación en el principio de la repetición. Así, Rentel y Kennedy (1972, citado por Vivas de Muñoz y Gorodeckis,

op.cit.), han demostrado que la recitación y repetición por sí solas conducen a la retención de estructuras gramaticalmente correctas, las cuales son más fáciles de modificar que cualquier otro aspecto del lenguaje.

Es así cómo en la investigación llevada a cabo por Vivas de Muñoz y Gorodeckis (op. cit.), se exploró el efecto de la narración de cuentos infantiles sobre el lenguaje del niño, utilizando 58 niños pre-escolares de tres a siete años de edad, divididos en dos grupos experimentales y un control. A los sujetos del grupo experimental 1, se les entregó cada día de la semana un cuento para ser leído en el hogar y un breve cuestionario para completar después de la lectura; se aplicó un cuento diferente durante cinco días a lo largo de doce semanas. A los sujetos del grupo experimental 2, se les dividió en pequeños subgrupos a los que se les leía un cuento diferente todos los días de la semana, luego de manera individual cada niño respondía a preguntas sobre el cuento leído, y fueron reforzadas las respuestas completas, además de la utilización de argumentos para fundamentar la respuesta, cuando no se producía la respuesta, ésta era instigada. El grupo control no recibió una estimulación planificada, sólo estuvo expuesto a los cuentos que se leían a todos los niños como rutina del pre-escolar. A todos los niños se les evaluó el lenguaje receptivo, la repetición de oraciones, y la comprensión de cuentos, a través de las escalas "Screening Test of Spanish

Grammar" y "Del Río Language Screening Test", antes y después de la intervención.

En los resultados se observa que existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre el promedio del grupo control y los promedios de los grupos experimentales. Se infiere que éstas diferencias son atribuibles al efecto de la lectura de cuentos. De esta manera se concluye que dicha actividad es un método efectivo para incrementar la comprensión del vocabulario, la retención de oraciones gramaticalmente formadas, y la capacidad para retener información específica.

Por su parte Elley (1989), agrega que la lectura de cuentos infantiles tiene factores tales como: novedad, humor, conflicto, y sorpresa, los cuales son precisamente las variables que incitan y mantienen la motivación y la atención en el aprendizaje de la lectura. En esta investigación, se leyó en voz alta un cuento a niños de nueve a once años de edad, la comprensión de las palabras que se leían en el cuento fue evaluado antes y después de la lectura, usando un cuestionario de opción múltiple. La historia fue leída tres veces durante una semana, sin ninguna explicación adicional. Los niños lograron un 20% de comprensión de las palabras, aparentemente las palabras que se aprendieron mejor fueron aquéllas que se repetían más en la historia y que se ilustraban y contextualizaban más en ella.

En una segunda investigación Elley (1989b), evaluó los efectos de la explicación del profesor de las palabras no familiares, para esto dividió a los sujetos en dos grupos experimentales, para el primer grupo "lectura con explicación", el profesor leía las historias y explicaba el significado de las palabras raras, confusas o desconocidas. La explicación podía ser dada en una de las siguientes formas: a) usando algún sinónimo para explicar la palabra; b) haciendo alguna mímica o cambiando el tono de voz; c) por medio de alguna ilustración. Para el segundo grupo experimental "lectura sin explicación", el entrenamiento consistió en leer de corrido, sin embellecer la lectura de la historia. A un tercer grupo "control", sólo se les aplicaron las pruebas al mismo tiempo que a los otros grupos, pero no escucharon ninguna historia. Para el grupo "lectura con explicación", el incremento de su vocabulario fue de 39.9%; mientras que para el grupo "lectura sin explicación", la ganancia mostrada fue de 4.4%; y en contraste el grupo "control", sólo logró una mejora menor al 2%. Los hallazgos de ambos experimentos apoyan el hecho de que la lectura puede incrementar el vocabulario de los niños, más aún cuando dicha lectura es acompañada por explicaciones de palabras desconocidas; ambos estudios sugieren también que las características como son la frecuencia de ocurrencia de palabras en la historia, la ayuda del contexto y la frecuencia de ocurrencia de la palabra en la representación pictórica, son

esenciales para facilitar el aprendizaje de la lectura.

Saracho y Dayton (1989), por su parte afirman que el proceso de aprendizaje involucra una interacción entre factores cognitivos y afectivos, puesto que se ha mostrado que las actitudes que se tienen hacia la lectura influyen sobre la conducta de leer. Sostienen que el entendimiento del niño acerca de la naturaleza de la lectura puede ser la base para una planificación de la instrucción de la misma, incluyendo un componente motivacional para la existencia de un programa de lectura, que los ayude en sus malas interpretaciones sobre los procesos de lectura, y a desarrollar una comprensión propia sobre éstos.

Por su parte Morrow (1990), se enfoca a investigar sobre el efecto de leer libros de cuentos en grupos pequeños de niños pre-escolares, ya que así los niños pueden motivarse a tener una mayor participación e intercambio verbal, y apoyarían a aquéllos niños que no presentan mucha participación en este tipo de actividades. Para ello se enfoca en la comparación de grupos pequeños v.s. la lectura de uno a uno v.s. la lectura en la clase completa y su relación con la lectura de cuentos. Con esta comparación se deseaba contestar a lo siguiente: si hay diferencias en el intercambio verbal que existe entre maestro y estudiante, en los grupos completos, pequeños y uno a uno, y si hay diferencias en las medidas de comprensión entre los grupos.

En su estudio se utilizaron 27 niños de Kinder de primer grado a los cuales les fueron asignados un investigador para cada uno, el material utilizado constó de nueve libros de cuentos ilustrados, todos iguales en el idioma, número de páginas y de palabras, los cuáles reunían personajes y conceptos familiares a niños de Kinder. Durante el procedimiento los 27 sujetos escucharon las tres primeras historias en la situación de uno a uno, las otras tres historias en grupos pequeños, y las otras tres fueron leídas por toda la clase al mismo tiempo, sólo la tercera lectura de cada conjunto fue videograbada para el análisis. Para cada historia hubo ocho preguntas estructuradas y ocho tradicionales sobre comprensión de lectura, las preguntas estructuradas reunían aspectos sobre la identificación de personajes, tiempo y lugar, identificación de la trama, secuencia de episodios y la resolución. Las preguntas de comprensión tradicional requerían de información literal, inferencial e ideas críticas, la primera se refiere a aspectos de la lectura que no están contenidos de manera explícita, por ejemplo: acerca de los sentimientos de los personajes, las ideas críticas se refieren a posibles soluciones al problema de la historia.

En los resultados y la discusión Morrow (op.cit.) muestra las diferencias significativas que hubo entre los grupos, ya que de acuerdo a su análisis el grupo que tuvo una ejecución positiva debido al estilo en que se practicaron las actividades

de lectura, pero sobretodo al tamaño de las muestras observadas, se encontró que hubo más participación e intercambio de ideas, experiencias, elaboración de preguntas y aportación de comentarios a las lecturas, en el grupo de lectura uno a uno, aunque hubo una ejecución similar en los niños que participaron en grupos pequeños, este tipo de conducta no pudo observarse cuando las lecturas se hicieron ante la clase completa, por lo que se concluye que las instituciones escolares deben promover este tipo de lectura en sus alumnos, ya que de esta forma hay un porcentaje mayor de participación de los niños que se rehúsan a este tipo de actividades, además de dar paso a un análisis de la lectura, dejando de lado la pasividad de muchos pequeños, a pesar de que la muestra investigada fue pequeña no deben dejarse de lado resultados prometedores como éstos.

En otro estudio llevado a cabo por Morrow (1986), en donde se enfatizan los beneficios de la lectura de historias, se evaluó la práctica de la lectura de cuentos con una guía centrada en la estructura de las historias, en niños de cinco años de edad, los cuáles fueron divididos en un grupo control, y otro experimental a los que se les narraban cuentos, y durante la lectura eran mostradas las ilustraciones de los mismos. Posteriormente los niños del grupo control eran invitados a hacer un dibujo con base en la historia que ellos acababan de escuchar, a los niños del grupo experimental se les

pedía que repitieran la historia como si ellos se la estuvieran diciendo a un amigo, quién nunca la había escuchado antes, si era necesario el investigador motivaba al niño al llevar a cabo su relato, haciéndole preguntas. A todos los niños se les administró un pre-test y un pos-test, donde se les pedía que contaran una historia. En el análisis de varianza el total de las puntuaciones obtenidas en el pos-test, se indica que el grupo experimental obtuvo una puntuación significativamente mejor que el grupo control, lo cual señala que la frecuencia y guía en la lectura de historias tuvo efectos positivos en el incremento de las producidas por el mismo niño, dicho incremento fue demostrado por el uso de elementos estructurales al momento de realizar sus ejecuciones, de esta forma se concluye que la lectura de cuentos enfatiza los elementos estructurales; este tipo de hallazgos parecen proveer al niño de una serie de conocimientos los cuales serán interiorizados y transferidos, incrementando de esta forma su lenguaje oral y la comprensión del texto, además reportó haber notado que los niños del grupo experimental desarrollaban un gusto por la lectura, ya que durante sus tiempos libres, por ejemplo, en los recreos se dedicaban sin que nadie los motivara a actividades de lectura. Esta misma investigadora sugiere que este tipo de estudios, ofrecen un apoyo empírico para valorar en los programas de educación, actividades que involucren la lectura de historias.

Reutzel Oda y Moore (1989), por su parte señalan que la habilidad para ser lectores y escritores, se basa en la necesidad de que los niños pequeños desarrollen una conceptualización de las funciones que tiene el lenguaje escrito, así como también una comprensión sobre el lenguaje que usan los profesores acerca del mismo. La consistencia y calidad de experiencias con respecto a la escritura varían de un niño a otro, haciendo en ocasiones diferencias dramáticas. Desgraciadamente es muy poca la atención que ha sido brindada a este tema por parte de profesores, directores, administradores, etc. por ello algunas investigaciones se han dado a la tarea de llenar esas diferencias con estudios sobre la lectura en niños pequeños -sobretudo porque las deficiencias han alcanzado a adultos y adolescentes-, a través del uso de material especial, instrucciones específicas, o bien a través de un entrenamiento dirigido a los profesores para tratar de que sus alumnos conceptualicen y hagan buen uso del lenguaje escrito, tratando sobretudo de salvaguardar las diferencias entre buenos y malos lectores académicamente.

Algunos investigadores han encontrado avances en sus estudios, en cuanto al aprovechamiento que los niños tienen hacia la lectura a partir de sus intervenciones; otros sugieren que a pesar de que existen resultados positivos, éstos son poco claros o satisfactorios. Por otro lado, algunos trabajos señalan como posible solución a este problema, el poner en

marcha proyectos que subrayen la relación entre la instrucción formal e informal, para desarrollar en el niño un conocimiento sobre este tipo de expresión. Otros estudios sobre el tema suponen que una combinación entre un ambiente rico en lenguaje impreso, y una formación instruccional adecuada, pueden facilitar el aprendizaje de la lectura; o bien el uso de materiales como libros de historias o cuentos, donde se combina perfectamente lo anterior, para así ayudar a desarrollar habilidades en niños de pre-escolar. Bajo este modelo, los investigadores proponen una formación especial para los profesores, ya que creen que los niños necesitan asistencia para comprender las relaciones entre lenguaje oral y escrito, los maestros harán inicialmente demostraciones, modelarán y explicarán las características del lenguaje escrito y la instrucción sobre vocabulario para hacer explicaciones implícitas, así como exposiciones sobre las características del lenguaje impreso y sus funciones.

Muchas de las investigaciones hechas recientemente se han abocado a la necesidad de evaluar el impacto positivo de una "cultura de la lectura" sobre el aprovechamiento académico, este concepto va a ser definido como un cuerpo de conocimientos que reúne a la literatura y a la educación individual ofrecida por la sociedad, en donde se pone especial atención al poder estructural del lenguaje con el uso de la transmisión de información y el proceso educacional. Los principales

resultados que han sido obtenidos a través de la práctica, sobre la relación de este concepto y la excelencia educacional se pueden clasificar como sigue: a) la cultura de la lectura puede ser un componente esencial en el curriculum escolar; b) es necesario llegar a implementarla en los grados de educación temprana; c) es muy importante para todos los niños adquirirla sin importar su estatus socioeconómico; d) es un factor principal para lograr el éxito académico y romper con el ciclo de pobreza y de iletrados.

Hemos hecho mención ya de los innumerables beneficios que acarrea un modelamiento y retroalimentación adecuados a través de la lectura de libros de cuentos, sobre el tipo de interacciones y aprendizajes obtenidos en niños de edad pre-escolar, pero en realidad muy pocas han sido desarrolladas en nuestro país, con resultados tan importantes como los logrados por Valdéz-Menchaca y Whitehurst (1992), que deben ser considerados por otros trabajos a desarrollar, sobre todo en países del Tercer Mundo, como el nuestro.

De esta manera los propósitos del estudio desarrollado por Valdéz-Menchaca y Whitehurst (op.cit.), son señalar el déficit que aún existe en instituciones de educación pre-escolar en nuestro país, y proponer un método de intervención. En su investigación se estudió la ejecución de 20 niños de dos años de edad, de clase trabajadora, atendidos en un centro de cuidados diarios público. Todos los sujetos hablaban español y

eran residentes de Tepic, México. La familia de los niños que participaron en este estudio tuvieron un ingreso promedio mensual de N\$ 480, como promedio los padres asistieron a la escuela 10.5 años. Todos los padres eran letrados y la mayoría reportó que ocasionalmente leía el periódico, revistas y cómics. Cuatro de los padres reportaron leer libros aunque no frecuentemente. En el autoreporte elegido al azar algunos dijeron que leían con sus hijos, dos padres dijeron que leían a sus hijos una o dos veces cada dos semanas, siete reportaron que leían con sus hijos una o dos veces por mes, y los restantes señalaron que leían una vez por mes o nunca. Sólo dos niños, aquéllos que leían más seguido, tenían libros para niños en sus casas; el resto sólo reportó que se tenía material impreso accesible para los niños, por ejemplo comics, revistas, y en algunos casos libros para colorear. La mayoría de las madres reportó que los niños se entretenían con ese material. Las familias con niños más grandes tenían algunos libros para niños o de texto usados por éstos, sin embargo, los niños más pequeños no usaban este tipo de libros "por que ellos no sabían cómo cuidarlos".

El estudio fue conducido gracias a las facilidades de un centro de cuidados público en Tepic, México. Este centro proveía sus servicios a todas las madres que podían demostrar que trabajaban fuera de su hogar. Aunque la población era heterogénea la mayoría pertenecía a la clase social baja, los

niños acudían al centro de cuidados toda la semana de siete a ocho horas diarias.

Este centro de cuidados mostró proveer experiencias de baja calidad para los residentes de acuerdo a la escala de Early Childhood Environment Rating Scale (Harms y Clifford, 1980, citado por Valdéz-Menchaca y Whitehurst, op. cit.), el área de estimulación lingüística fue particularmente pobre. El rango de adultos disponibles para los niños fue de 1 a 9. Los materiales educativos y juguetes eran escasos y por lo regular no estaban disponibles para los niños. No había actividades de lectura en éste centro, ni ningún libro disponible para los niños. La única actividad relacionada con el lenguaje era la ejecución regular de canciones.

El estudio utilizó cinco libros diferentes de la serie TEO DESCUBRE EL MUNDO: Teo en la Escuela, Teo en la Granja, Teo y sus Amigos, Teo en el Zoológico, y Teo en la Feria. Estos libros estaban escritos en español, y con un contenido rico en ilustraciones, de tamaño pequeño, y con textos descriptivos. Cada libro describía las experiencias de un niño, Teo, en diferentes situaciones.

Cuatro diferentes rompecabezas, diez libros para colorear, seis perros de juguete, papel, crayones, tijeras y pegamento fueron usados en las sesiones con los niños del grupo control. Para establecer rapport con los niños se usaron dos teléfonos, un conjunto de pequeños muñecos y muebles, dos

carros de juguete fueron usados en la situación de juego libre. Además fueron usadas una grabadora, audiotapes para registrar las verbalizaciones de los niños, mientras se evaluaba su lenguaje dentro del contexto lectura de libros.

Todos los niños fueron considerados de desarrollo normal de acuerdo al test de desarrollo Denver. Sin embargo, al ser medidas sus habilidades lingüísticas a través de una prueba estandarizada la media de ejecución de los niños fue de 88.2 de acuerdo al Peabody Pictures Vocabulary, y fue de 76.5 de acuerdo al Expressive Word Picture Vocabulary Test. Todos los niños fueron igualados en base a sus resultados en la media del lenguaje, edad, ingreso familiar, nivel de educación materna, número de integrantes de la familia y género. Así los niños fueron asignados al azar al grupo experimental y control. Considerando las evaluaciones del pre-test, se encontró que los niños no tenían diferencias significativas en ninguna de las variables.

El programa de intervención consistió en 30 sesiones individuales, de diez a doce minutos, llevadas a cabo todos los días de la semana durante el programa pre-escolar de los niños, el tiempo de su duración varió de seis a siete semanas, dependiendo de la asistencia de los niños al centro y sus vacaciones oficiales. Las intervenciones fueron ejecutadas por estudiantes graduados llamados "maestros". Usualmente las sesiones del grupo experimental y control eran alternadas a lo

largo del día. Cabe hacer notar que la intervención experimental fue una variación del programa de entrenamiento a los padres en la lectura-diálogo, ideado por Whitehurst, et al. (1988, citado por Valdéz-Menchaca op. cit.). Durante las dos primeras semanas de la intervención experimental el maestro seleccionó el libro para ser usado y el ciclo de cinco libros de la serie TEO DESCUBRE EL MUNDO, esto se hizo para que los niños se familiarizaran con los cinco libros, subsecuentemente los niños seleccionaron el libro a revisar de acuerdo a sus preferencias. A través de la intervención experimental los niños fueron presentados a un alto rango de preguntas con: ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo? y ¿Cuál?, preguntas abiertas y cerradas, directivas, correcciones, expansiones, y elogios a las producciones verbales de los niños. La maestra siempre empezaba a contar la historia con una pregunta abierta o cerrada sobre lo que ocurría en la página, por ejemplo: "¿Qué esta pasando aquí?", y esperaba a que el niño atendiera la ilustración, entonces describía los eventos que ocurrían en cada hoja, por ejemplo: "... mira que es lo que está pasando aquí... aquí Teo esta caminando hacia arriba...". Cuando el niño volteaba la página la maestra siempre hacía una pregunta abierta o cerrada, esperaba la respuesta del niño, la reconocía y trataba de extenderla, y esperaba cinco segundos aproximadamente por una respuesta espontánea, si el niño iniciaba una respuesta lo motivaba a continuar haciendo una

pregunta relacionada con lo que pasaba en la historia, por ejemplo: "¿Quién está leyendo con Teo?" o "¿Qué está sintiendo Teo?", si el niño no daba respuesta, la maestra modelaba y motivaba al niño a imitarla, la maestra repetía, la imitación del niño, lo animaba y extendía su respuesta. Desde la sesión número 11 la demanda de producciones verbales incrementaron su nivel, cuando los niños comenzaban a contar historias, se les pedía que señalaran los enunciados dejando de lado comentarios como: "éste" o "aquí", ya que no se consideraban adecuados, las preguntas abiertas y cerradas fueron conservadas.

Por su parte a los niños del grupo control se les sometió a actividades de uno a uno con la maestra que le fue asignada, alentando el desarrollo en sus habilidades perceptuales y motoras, ya sea construyendo rompecabezas, coloreando libros, cortando papeles, trazando líneas o pegando. Durante la primera semana la maestra siguió un ciclo para llevar a cabo todas las actividades a los niños, subsecuentemente el niño elegía la actividad para trabajar. No hubo una estimulación específica del lenguaje sobre el grupo control, es decir, mientras los niños trabajaban la maestra no daba la oportunidad de enseñar vocabulario o expandir sus enunciados, para modelar estructuras más complejas.

Los efectos de la intervención lectura-dílogo sobre lenguaje de los niños, fueron medidas a través de las verbalizaciones espontáneas mientras se revisaba un libro, por

medio de pruebas estandarizadas. Durante la evaluación de las verbalizaciones espontáneas, los niños interactuaron con una mujer adulto no familiar, quién fue entrenada para hacer preguntas abiertas y cerradas mientras leía, esta persona no estuvo informada sobre el papel de los niños como grupo experimental, antes de la evaluación fueron introducidos cinco minutos de rapport, el niño seleccionaba el libro para ser leído en la prueba, y ésta terminaba cuando el niño cerraba el libro, sin embargo, solamente los siete primeros minutos fueron audiograbados, esto fue para todos los niños; esta interacción tuvo lugar una semana después de que la intervención estuvo completa, las medidas promedio de producción verbal y medidas sintácticas, semánticas, y características pragmáticas del habla de los niños fueron recolectadas. A través del análisis ANOVA se encontró que el grupo experimental producía un número significativamente más grande de expresiones que los niños del grupo control.

Subsecuentemente un análisis de la sintaxis, semántica y de las características pragmáticas del habla fueron ejecutadas separando a los grupos, las medidas del ANOVA en lo sintáctico revelaron que el grupo experimental produjo expresiones más largas y enunciados más complejos que el grupo control, reflejando un alto nivel de complejidad sintáctica en su habla. La complejidad semántica del habla de los niños fue evaluada de forma separada, a través de un análisis de multivarianza, que

reflejó diferencias significativas en la producción de categorías de palabras, el grupo experimental pudo producir una gran variedad de nombres y verbos en comparación al grupo control, también el MANOVA permitió observar diferencias significativas en la producción de características pragmáticas en el habla de ambos grupos, favoreciendo la ejecución del grupo experimental, el ANOVA señaló una alta producción de respuestas, iniciaciones, y continuaciones del tema.

De esta forma los autores de esta investigación concluyen que el ambiente y las condiciones genéticas pueden facilitar los efectos diferenciales en programas basados en el nivel de habilidades, si esto es verdad entonces las intervenciones con actividades de lectura para niños de ambientes de bajos recursos podrían ser más largos y más intensivos que lo que podría ser necesario para los niños con una larga historia de exposición ante los libros de dibujos en casa, esperando cambios similares. El éxito del programa lectura-diálogo facilitaría el desarrollo del lenguaje en niños de bajos recursos, además de ser de vital importancia en tres áreas: a) la enseñanza del lenguaje, b) la relación entre actividades con libros de cuentos y el aprendizaje del lenguaje, y c) intervenciones en investigaciones de educación temprana para niños discapacitados. El papel que juega el ambiente en la adquisición de las primeras palabras es importante, aunque los niños necesiten estar expuestos a alguna forma de lenguaje para

aprender a hablar, el grado en el cual varía la influencia del ambiente sobre el nivel de habilidades lingüísticas es el meollo de la relación aprendizaje-enseñanza en la teoría de la adquisición del lenguaje.

Como hemos podido observar a lo largo de la anterior revisión teórica, existen varias razones en las que fundamentamos la utilidad de la presente investigación.

En primer término y como ya se ha mencionado, estamos siendo testigos de la enorme problemática social a la que se enfrenta nuestra población con los altos índices de analfabetismo o - en el mejor de los casos - de baja escolaridad, contra las necesidades cada vez más variadas y elitistas que por otra parte una minoría de la misma - empresarios -, exige para poner al mejor postor largas jornadas de trabajo por cuotas irrisorias.

Por otra parte, el país mismo demanda en su gente un cambio que lo lleve a experimentar posiciones más dignas junto a países desarrollados.

De esta forma resulta evidente que la mejor forma de contrarrestar esta problemática, es por medio de la educación, pero no sólo de aquélla que se imparte dentro de las aulas escolares, que como es sabido por todos, no es suficiente, sino por vía de una capacitación continua que involucre y haga crecer todos los aspectos de nuestra vida.

Así se contempla a la lectura como la opción más viable

por la cual la gente puede lograr una autocapacitación que lo lleve a experimentar diversos conocimientos , a cambiar un pensar de aceptación y pasividad, por uno crítico, analítico y demandante que lo conduzca no sólo a ser más apto y culto, sino a cambiar su propio comportamiento y expectativas de vida.

La concientización de los beneficios que acarrearán las actividades literarias, es un hábito que debe ser fomentado en edades muy tempranas, ya que no sólo asegura evitar en los niños la aberración experimentada por la lectura, que adquieren gracias a la forma en que los profesores la imponen como parte de lo tedioso e inútil que incluye los programas escolares, sino que además de desarrollar en los pequeños un gusto que fácilmente se puede continuar instigando (Morrow, 1986; Gibson, 1978), crea un ambiente rico y estimulante del que sin lugar a dudas los niños obtendrán los mejores resultados (Gibson, et. al., 1978), salvaguardando las carencias que puedan encontrarse en la escuela o en el hogar, además de contribuir a mejorar varias dimensiones del lenguaje adquiriendo y mejorando el vocabulario, las estructuras gramaticales, ortografía, dicción, semántica y sintáctica, entre otras, Rentel y Kennedy (1972); Gibson, et. al. (op. cit.); Cazden, (citado por Vivas de Muñoz, 1980); Sulzby (1985); Morrow (1985, 1986); Cornell et. al. (1988); Valdéz Menchaca y Whitehurst (1992).

Por otra parte esta actividad involucra factores cognitivos y afectivos (Saracho y Dayton, 1989), que promueven

las relaciones entre padres e hijos; facilitando además la lectura posterior (Durkin, 1976; citado por Vivas de Muñoz et. al., op. cit.), la comprensión de textos (Gibson, 1978), y el aprendizaje siguiente (Wallace, 1993).

De esta forma podemos observar que las ganancias de implementar en los niños pre-escolares actividades de lectura son innumerables, más aún si consideramos que dichas mejoras no sólo beneficiarán académicamente a los pequeños, sino que sus logros pueden alcanzarlos cuando éstos hayan abandonando sus estudios superiores.

Con base en lo anterior, el presente trabajo tuvo como objetivo principal llevar a cabo una intervención en niños de edad pre-escolar para la promoción de la lectura de libros de cuentos, basándonos en un modelo de interacción y retroalimentación positivo profesor-alumno.

Como objetivos particulares la presente investigación se propuso indagar los siguientes aspectos:

- 1) Determinar si se incluyen actividades de lectura dentro del programa de educación pre-escolar y cómo son llevadas a cabo.
- 2) Determinar las preferencias de lectura de la población cercana a los centros pre-escolares en dónde fue aplicado el presente estudio y su influencia en los niños de edad pre-escolar.
- 3) Así como también determinar las preferencias de

lectura de la población en general.

CAPITULO 3

El Efecto de la Narración de Cuentos Infantiles sobre las Habilidades de Lectura en Niños de Cuatro años de Edad.

Al término de la revisión teórica, y teniendo presente los múltiples beneficios que ofrece la lectura como actividad de desarrollo intelectual y social, el presente estudio retomó algunas de las consideraciones tomadas en cuenta por estos autores e investigadores, para dar paso a la elaboración del mismo.

METODO

Sujetos:

Se contó con la participación de 36 niños de ambos sexos, de cuatro años de edad, que al inicio de la intervención estaban cursando el segundo años de educación pre-escolar, y que no sabían leer. Las familias de dichos niños pertenecían a la clase social media -viviendo todos ellos en una zona urbana que contaba con todos los servicios, con un ingreso mensual promedio de N\$ 2 570. 00 que resulta mayor al 150% al salario mínimo para poder ser considerado a este nivel económico-, la edad promedio de los padres fue de 32.5 años, con una escolaridad fluctuante de nivel básico superior a profesional, desempeñando en su mayoría puestos de empleados y comerciantes, debemos señalar que sólo 13 de las madres se dedicaban al

hogar. Se encontró sólo una pareja de padres divorciados, y otra pareja que vivía en unión libre, sólo hubo una madre soltera, mientras que el resto de los padres eran casados. En cuanto a las demás personas que vivían con los niños se observó que el promedio de edad era de 19 años, tenían una escolaridad que iba del nivel elemental a media básica, y la mayoría de éstos eran estudiantes.

Material:

- 1) Cinco cuentos infantiles ilustrados, determinados por los sujetos como sus favoritos. (Cenicienta, Blanca Nieves, La Bella Durmiente, Pulgarcito, y Caperucita Roja).
- 2) Cámara de video.
- 3) Grabadora.
- 4) Cintas de audio y video.
- 5) Cuestionarios (ver anexos 1-5)

Procedimiento:

Los investigadores realizaron dos visitas previas a la escuela, donde se encontraban concentrados los sujetos, con la finalidad de establecer un rapport con éstos, y para que se familiarizaran con el equipo de video, para que de esta forma en las sesiones de prueba la ejecución de los niños fuera lo más natural posible.

En la segunda visita fueron entregados a la profesora encargada del grupo, los cuestionarios destinados a determinar

el acceso que los niños tenían al material de lectura en su hogar, estos cuestionarios estuvieron dirigidos a los padres de familia. (ver anexo 1). Para confirmar la veracidad de las respuestas a este cuestionario, en la sesión de prueba número 1, se formularon preguntas a los niños que hicieron referencia a algunas de las preguntas del cuestionario para padres (ver anexo 2).

Los sujetos fueron divididos al azar en dos grupos: uno experimental, y otro control, el número de sujetos para cada grupo fue el mismo.

Para llevar a cabo el desarrollo del experimento se contó con la participación de dos profesoras, que tenían una edad cronológica de 34 años, quienes contaban con el título en educación pre-escolar, teniendo catorce años de experiencia como educadoras, además de que cumplieron con el requisito de contar con habilidades similares para la narración de cuentos infantiles en grupo. Para lo cual se realizó previo al experimento, una sesión de prueba en donde se pidió a las profesoras participantes por separado que narraran un cuento frente a un grupo de niños no participantes en el experimento, si la profesora preguntaba como hacerlo, se le respondía que como ella quisiera, la ejecución fue filmada dentro de una habitación acondicionada para un cupo de 10 personas incluyendo a las investigadoras, el material con que se contó para esta sesión fue: un pizarrón, gises de colores, y un cuento

ESTA COPIA NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

infantil.

Lo cual permitió determinar el nivel de conductas que involucraban una lectura de participación en los niños, posteriormente las profesoras fueron asignadas al grupo correspondiente, sin darles instrucciones específicas y sin hacerles conscientes del papel que jugaban en cada grupo. Una vez que se seleccionó a la profesora que trabajaría con el grupo experimental, se le dió a conocer el objetivo de la investigación tratando de lograr con ello una mayor participación de su parte, después de esto se hizo un análisis de su ejecución en la sesión de prueba, la cual sirvió para observar su desempeño en este tipo de tarea. Posteriormente le fueron proporcionadas dos sesiones de media hora cada una, en donde se le enseñó como debía dirigirse al grupo, en esta actividad se le dió retroalimentación sobre sus actuaciones.

El grupo experimental, fue sometido a las siguientes condiciones: este grupo estuvo a cargo de la profesora que fue entrenada en la narración de cuentos basada en un modelo de interacción y retroalimentación positiva maestro-alumno, misma que se caracterizó por la motivación que la maestra brindaría a los niños para que éstos participaran, por ejemplo haciéndoles preguntas, auxiliándose de material físico, realizando gesticulaciones, emitiendo sonidos y realizando interpretaciones de los personajes del cuento, éste entrenamiento reunió los siguientes requisitos:

- 1) La maestra debía brindar explicaciones sobre el material ilustrado y el escrito, por ejemplo: enseñar de manera general el material presentado ese día, preguntar si alguien tenía una idea acerca de lo que trataba el cuento, y si sabían el nombre de los personajes que se ilustraban.
- 2) Preguntas abiertas sobre la historia basándose en las claves de: ¿Por qué?, ¿Para qué?.
- 3) Preguntas cerradas sobre la historia basándose en las claves de: ¿Cuál?, ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, y ¿Cómo?. Estas preguntas debían ser dirigidas a los sujetos buscando la participación de la mayoría de ellos.
- 4) Reforzamiento, la maestra debía brindar elogios o halagos a las respuestas de los niños cuando éstas eran correctas, al igual que cualquier tipo de participación que el niño realizara para una mejor comprensión de la historia.
- 5) Vínculo entre la vida real de los niños y las situaciones narradas en la historia, la maestra debía dirigir preguntas y comentarios indagando si éstos habían experimentado situaciones semejantes a la vividas por los personajes de la historia.
- 6) Diálogo de andamio, en éste la profesora buscaría proporcionar la respuesta más apropiada cuando el niño

presentaba dificultades para expresar sus ideas o respuestas a una pregunta.

- 7) Promover discusiones sobre la lectura. Para llevar a cabo este punto fue proporcionado a la profesora una guía en la que basó las posibles situaciones a discutir: ¿cuál es el problema principal de la historia de ese día?, ¿se resolvió o no?, ¿podría haber otro final?, ¿qué hubieras hecho tú? ¿qué fue lo que más les gustó de la historia?, ¿por qué creen que este personaje era así?, pedir a los niños que repitan la historia con sus propias palabras. Para responder a cada una de las preguntas anteriores la maestra pediría la participación de dos niños como máximo por pregunta.

- 8) Retroalimentación, al finalizar la historia la maestra debía felicitar al grupo por la participación de ese día, dando un aplauso.

Cabe mencionar que las anteriores categorías fueron retomadas de los trabajos desarrollados por Morrow, (1990); Stricklana y Ogle, (1990).

La profesora encargada de este grupo experimental sirvió como modelo a los niños para la narración de cuentos, por un período mínimo de tres sesiones por semana durante dos meses.

Los investigadores realizaron un visita semanal, para corroborar si el entrenamiento otorgado a la profesora era seguido correctamente, y confirmar la constancia de las

sesiones de narración, dicho muestreo se llevó a cabo sin previo aviso a la profesora, además de ser video filmadas para un análisis cualitativo y cuantitativo posterior, a través de registros que señalaran la frecuencia de las categorías conductuales señaladas para el entrenamiento.

El grupo control, estuvo a cargo de un profesora no entrenada a la que se le pidió que narrase cuentos infantiles a los niños (estos cuentos fueron los mismos que en el grupo control), por un período mínimo de tres sesiones por semana durante dos meses, se le explicó que el objetivo de la investigación era observar como influía la narración de cuentos en los niños, las investigadoras realizaron una visita semanal para corroborar la constancia de las sesiones de narración, estas visitas también fueron videofilmadas para una análisis cuantitativo y cualitativo posterior.

Cada diez segundos fueron registradas las categorías conductuales llevadas a cabo por cada maestra durante las sesiones de narración.(ver anexo 6).

Las cinco primeras sesiones de narración de historias fueron utilizadas para cada uno de los diferentes cuentos, posteriormente la lectura o narración correspondiente obedeció la predilección del grupo de niños. Ambos grupos, experimental y control, fueron sometidos a dos sesiones de prueba, una antes de dar inicio al período de narración de cada grupo y otra al final del período.

En estas sesiones a cada niño se le pidió que leyera un cuento "su favorito", si el niño se negaba alegando que no sabía leer, el investigador lo motivaba para que lo intentara "haciendo como que sabe", "como ha visto que lo hacen otros", etc. Dichas sesiones fueron videofilmadas y audio grabadas para después ser transcritas y analizadas.

Las sesiones de prueba para cada niño daban inicio en cuanto éste abría el libro y empezaba a referirse a él, como medio de lectura, haciendo referencia a los personajes, formulando preguntas, señalando dibujos, etc., y finalizaba cuando el niño cerraba el libro o daba por terminada la lectura, en forma tradicional: "colorín colorado", "ya terminé", "fin", o "se acabó". El tiempo de esta exposición fue filmada por completo para cada niño, y codificada posteriormente para su análisis cualitativo y cuantitativo, estas cintas fueron observadas por los investigadores, de las cuáles fueron obtenidos los índices de confiabilidad, y aquéllas conductas sobre las que no se obtuvo acuerdo entre los investigadores fueron suprimidas del análisis, al final éste se basó en una comparación entre las habilidades de los niños del grupo control contra el grupo experimental presentadas en las sesiones de prueba (pretest y postest), así como también una comparación de los grupos entre sí mismos, en ambas situaciones obteniendo la frecuencia de las categorías conductuales, así como sus porcentajes respectivos, para hacer analizados por

medio de la prueba estadística Ji cuadrada para dos muestras independientes, que permitiría determinar el efecto de la intervención experimental.

La forma de registro para este trabajo se basó en la toma de frecuencia de las diferentes categorías conductuales desarrolladas por Sulzby (1985), las cuáles son mostradas a continuación:

Intentos Gobernados por los Dibujos

1) Señalamientos y Comentarios.

Cuando un niño lee o relea un libro, a través de señalamientos el niño volteará a una página señalando un dibujo, y entonces dará un nombre o descripción del mismo, por ejemplo: "Perro", "Caballo". Los comentarios se refieren a dar información sobre lo señalado o sobresaliente: " se lava sus dientes", "Vamos a la cama", o hacer enunciados más largos "El es un monstruo". Con los niños más pequeños el habla es a veces acompañada por largos golpes o gestos hacia la página.

2) Siguiendo la Acción.

Los intentos de lectura se enfocan sobre la acción de los dibujos, los niños narran su historia como si la acción en el dibujo estuviera ocurriendo "ahora". Su habla es distintiva y aparece con una indicación del dedo que traza la acción en el dibujo, por ejemplo: "Ve, él va ahí", "El va a cacharlo, pero él no lo ha visto". Los verbos usados son típicamente formulados en presente, en vez de presentar la acción del

dibujo en pasado o futuro. Cuando un niño pequeño realiza una lectura "Siguiendo la Acción", ellos hacen pausas y gestos de los dibujos dentro de un espacio imaginario, algunas veces haciendo notar las características de la historia. Estas son en ocasiones acompañadas por efectos de sonidos de parte de los niños hechas verbalmente, por ejemplo "Guau" o "Grrr", o físicamente con un golpe.

3) Historia Diálogo

En un intento de lectura este puede tener elementos mixtos de "Señalamiento y Comentario" así como también "Siguiendo la Acción". En la primera opción el niño puede formar un diálogo basado en los dibujos, pero raramente el diálogo llevará a uniones narrativas, por ejemplo "y, entonces, después". Los niños tenderán a depender de técnicas apropiadas de lenguaje oral, particularmente de la creación de "voces" para el diálogo. En la segunda opción, los niños pueden usar los comentarios del diálogo que parecen ser dirigidos al "escucha". Estos comentarios algunas veces no son claramente señalados, ya que el escucha tendrá problemas para saber si los intentos del niño son para leer o conversar.

4) Historia Monólogo

Aquí un escucha puede comprender una historia completa, los niños convierten la historia en una historia con entonaciones, que estará dependiendo de un contexto, se asume que ambos niño (lector) y el adulto (escucha) pueden ver los

dibujos en el libro. La sintaxis y las frases usadas son apropiadas para una historia, aunque el niño esté en un monólogo.

5) Lectura y Relato Mezclados

Esta categoría es un tipo de transición entre el lenguaje oral y el escrito, aquí los niños introducen sonidos, entonaciones o palabras al lenguaje escrito. La historia creada puede partir de la historia actual pero puede mostrar enunciados en mayor proporción descontextualizados o lo suficientemente específicos para ser entendidos sin los dibujos.

6) Lectura de Historia Similar al Original

En esta subcategoría, los niños a veces crean patrones que son iguales a aquéllos en los libros elegidos o algunas veces a libros similares. Por ejemplo, el niño puede repetir el lenguaje dentro de una historia que guía a sí mismo en sus palabras, aunque el libro no contenga estos elementos, su entonación es "como si leyera", y si él o ella parte de las palabras actuales sin mostrar alguna estrategia de autocorrección estará dentro de esta categoría.

7) Lectura de Historia al Pie de la Letra

En la subcategoría más alta de las Historias Basadas en los Dibujos, el niño muestra un entendimiento y memoria parcial para extender el texto. Algunos niños recitan la historia completa y casi al pie de la letra. Mientras que otros sólo

recitan partes de la historia, en este nivel los niños muestran conductas de autocorrección, que indican que él o ella está tratando de recuperar la historia actual. Aunque algunos juzgan esta categoría como "sólo memoria", este es un proceso superior que requiere un gran esfuerzo.

Intentos Basados en las Letras

1) Negarse

Algunos niños empiezan a negarse a tratar de leer a medida que aprenden más del proceso de la lectura, en particular según ellos aprenden que por el contrario es la letra y no el dibujo lo que la gente lee, por ejemplo, un niño puede responder a las invitaciones a leer argumentando que no entiende las letras o que no sabe cómo hacerlo.

2) Leyendo Aspectualmente

En esta fase los niños atienden a las letras, se ha visto que es un período durante el cual el niño empieza a ser informado específicamente de las cosas que puede usar para ayudarse a suponer el significado de las letras. Ahora el niño puede enfocarse a conocer algunas palabras o letras, y puede asociar los sonidos o recuerda cualquier aspecto del texto, o combinaciones en los que el niño se centra, para hacer sus intentos con las letras.

3) Lectura con Estrategias sin Equilibrio

Este tipo de intentos es visto como una lectura más independiente que la "lectura Aspectual", pero no está lo

suficientemente integrada o estratégicamente flexible. El lector que se encuentre dentro de esta categoría puede tender a omitir excesivamente palabras que no conoce, para sustituirlas por otras conocidas de su propio repertorio, los sonidos de las palabras son excesivos, o a veces dice disparates, este tipo de lector depende mucho de lo que recuerde del texto. Algunas veces puede tener control aunque es esporádico.

4) Lectura Independiente

El niño que lee con esta estrategia puede hacerlo perfectamente, o puede tener numerosos errores, sin embargo, cuando estos ocurren pueden autocorregirse y mostrar sus conocimientos. El niño puede decir una frase, pero inmediatamente reconoce que no es adecuada, su respuesta puede interferir el significado, y pregunta qué quiere decir tal o cual palabra, esto es una clara evidencia de estrategias de predicción y confirmación.

Por último cada diez segundos fueron registradas las categorías conductuales llevadas a cabo por cada niño durante las sesiones de prueba. (ver anexo 7).

Para llevar a cabo el primer objetivo particular a la investigación, fueron aplicados 51 cuestionarios, dirigidos a los profesores de pre-escolar situados en los alrededores de los centros pre-escolares donde fue aplicado el proyecto. (ver anexo 3).

En cuanto al último objetivo de la presente investigación, se contó con la participación de los encargados de 44 puestos de periódicos ubicados en la misma zona, quienes respondieron el cuestionario correspondiente. (ver anexo 5).

Como una forma de complementar esta información, fueron aplicados 56 cuestionarios dirigidos a diferentes casas editoriales del país, en busca de datos generales que muestren las preferencias de la población mexicana.

RESULTADOS

La presentación y análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación, fueron ordenados de acuerdo a los objetivos planteados, es decir, en primer lugar se abordaron los datos sobre la intervención que se tuvo en los grupos pre-escolares control y experimental, en las situaciones de pre-test y pos-test, elaborando comparaciones en las ejecuciones de los grupos en cada situación, y posteriormente una comparación de las ejecuciones que tuvieron el grupo control en la primera y segunda prueba, continuando de la misma manera para el grupo experimental. También en este apartado se incluyeron los datos correspondientes a las formas en que son llevadas a cabo las tareas de lectura en el hogar de estos niños, así como también determinar el acceso que éstos tienen en sus casas sobre el material de lectura que éstas ofrecen.

En segundo término se contestó a la pregunta sobre la presencia y las distintas formas en que son llevadas a cabo las tareas de lectura en los pre-escolares que se encontraron en los alrededores de las instituciones donde se aplicó el estudio; y por último se abordó las preferencias de lectura de la población cercana a éstos planteles, a través de la aplicación de cuestionarios dirigidos a los encargados de los puestos de periódicos y revistas; así como también la relación de datos demográficos y de preferencias de lectura que tiene la

población en general, que se obtuvo con la aplicación de cuestionarios dirigidos a diversas casas editoriales del D.F.

4.1.1. Datos referentes a la prueba inicial sobre las habilidades de lectura de los sujetos del grupo control.

Para dar paso al primer apartado de ésta investigación, debemos aclarar que los datos obtenidos fueron clasificados de acuerdo a las siguientes categorías desarrolladas por Sulzby (1985):

INTENTOS BASADOS EN LOS DIBUJOS

- a) Señalamientos y Comentarios.
- b) Siguiendo la Acción.
- c) Historia Diálogo.
- d) Historia Monólogo.
- e) Lectura y Relato Mezclado.
- f) Lectura Similar al Original.
- g) Lectura al Pie de la Letra.

INTENTOS BASADOS EN LETRAS

- a) Negarse.
- b) Leyendo Aspectualmente.
- c) Lectura con Estrategias sin Equilibrio.
- d) Lectura Independiente.

Además de estas categorías fue necesario anexar una más llamada "Callado" por su alto índice de presentación, la cual

fue tomada en cuenta cuando un niño no emitía ninguna verbalización, ya fuera porque estuviera tratando de recordar la historia, o porque no quisiera continuar con el cuento.

En la tabla N. 5 se muestran las frecuencias y porcentajes que fueron obtenidos por los sujetos del grupo control durante el pre-test; en ella se observan las categorías conductuales que desarrollara Sulzby (1985), mediante las cuales fueron clasificados los intentos de lectura de cada uno de los sujetos de este grupo.

Como se puede observar la mayoría de los intentos de este grupo cayeron dentro de las categorías llamadas "Intentos Basados en los Dibujos", con algunas ejecuciones esporádicas que se pueden clasificar dentro de los "Intentos Basados en las Letras", debemos mencionar que para la obtención de cada uno de los porcentajes de las categorías anteriormente mencionadas, se procedió a obtener la suma total de las frecuencias de cada conducta, las cuales al sumar dan un total de 239 que representó el 100% para este grupo, de acuerdo a esto encontramos que la conducta de mayor porcentaje fue "Señalamientos y Comentarios" con 31%, ubicado dentro de la gran influencia que ejercieron los dibujos para este grupo; seguida de la conducta "Historia Monólogo" con un 12%, y las conductas de "Historia Diálogo" e "Historia Similar al Original", las cuales compartieron un porcentaje similar del 11%; mientras que las categorías "Siguiendo la Acción" y

"Lectura al Pie de la Letra", sólo alcanzaron un 0.41%. Por otra parte las categorías de "Lectura y Relato Mezclado", "Lectura Aspectual", "Lectura sin Equilibrio" y "Lectura Independiente", no se presentaron.

De acuerdo a estos datos y como se observa en la tabla N. 5 los sujetos 4 y 7, obtuvieron una actuación sobresaliente, ya que ambos, lograron ejecuciones en las que incluían combinaciones de diferentes categorías, aunque hay una actuación ligeramente mejor por parte del sujeto 4, ya que éste hizo mayor uso de la categoría "Historia Monólogo"(47%), mientras que el sujeto 7, obtuvo un 5%, en ésta misma categoría; en comparación este sujeto hizo mayor uso de la categoría "Historia Diálogo"(63%), mientras que el sujeto 4 no la utilizó, además este sujeto fue el único en lograr ejecuciones en las categorías "Lectura Similar al Original" y "Lectura al Pie de la Letra" con un 33% y 3% respectivamente; Debemos mencionar que estos porcentajes correspondieron a las ejecuciones particulares de estos sujetos.

Cabe mencionar que ambos sujetos, en ocasiones se quedaban callados, pero su lenguaje no verbal: gesticulaciones y algunas articulaciones, por ejemplo: "¿ Cómo sigue?", nos hacen suponer la presencia de un esfuerzo por recordar la forma en que les han sido narrados historias y/o cuentos similares al utilizado en esta sesión de prueba, lo cual los coloca en una línea transitoria hacia "Los Intentos de Lectura Gobernados por los

Textos".

Otro hecho importante de esta primera sesión de prueba fue la presencia de la categoría "Callado", definida para este trabajo como: la falta de articulaciones verbales la cual obtuvo 26%, ya que a excepción de los sujetos 1, 16 y 18, el resto del grupo la presentó, aunque con algunas variantes, puesto que los sujetos 6, 8, 11, y 14, pese a que no lograron narrar el cuento también hicieron uso de la categoría "Negarse", la cual alcanzó un porcentaje de 8% en este grupo, aludiendo al hecho de que ellos no sabían cómo hacerlo, o diciendo que a ellos sus papás no les cuentan ningún cuento, o bien que ellos no entienden las letras todavía o que no saben leer aún, éstas últimas respuestas son tomadas por Sulzby (op. cit.), como un hecho importante en las ejecuciones de niños menores de cuatro años, quiénes son sometidos a situaciones similares, como es el caso de los sujetos del presente trabajo, ya que de esta forma los niños de manera consciente, señalan la necesidad de leer atendiendo a las letras y no sólo a los dibujos o ilustraciones incluidos en ellas, es por ello que las respuestas de los sujetos antes mencionados fueron clasificados dentro de los "Intentos Gobernados por los Textos".

Hubo también dos sujetos que no participaron en la ejecución de la tarea de narrar el cuento, y fueron los sujetos 12 y 13, quiénes nunca respondieron a los esfuerzos de la investigadora para que estos hablaran, ninguno de estos dos

niños tomó el cuento o articuló palabra alguna, sino que únicamente se dedicaron a observar a la investigadora, estos niños no pudieron ser analizados con mayor detalle, puesto que sus padres se negaron a responder al cuestionario.

Por otra parte, y aún cuando no sea una de las conductas o respuestas de los niños, que esté sujeta a evaluación en este trabajo, nos pareció pertinente mencionar que los sujetos 1, 11, y 16, fueron los únicos que manipularon correctamente el material, al iniciar su relato dando vuelta a la portada, siguiendo un orden ascendente al pasar de una página a otra, e iniciando por la izquierda y continuando con la derecha, además el sujeto 1 iba señalando los textos con su dedo índice como si en realidad estuviera leyendo, cabe mencionar que éste sujeto obtuvo también una variedad en sus intentos de lectura, aunque la mayoría fueron catalogados dentro de los "Intentos Gobernados por los Dibujos". (ver tabla N. 5).

Al observar los datos que fueron proporcionados por los padres de familia a través del cuestionario correspondiente, notamos que de los 18 cuestionarios repartidos, sólo fueron respondidos 10, los cuales corresponden a la numeración dada a sus hijos al clasificarlos en las pruebas de evaluación y es a partir de éstos que podemos decir que los padres de familia aseguran proporcionar a sus hijos material de lectura en un porcentaje siempre mayor al 50%, estos diez padres de familia ofrecen en sus hogares a sus hijos de edad pre-escolar cuentos,

revistas, y libros en su mayoría; los padres de los sujetos 1, 2, 4, 5, 6, 7 y 9, que éste material era de uso exclusivo para el niño, mientras que los padres de los sujetos 3 y 8 dijeron que el material era tanto de uso del niño como de la familia en general, sólo los padres del sujeto 10 mencionaron que el material era de uso común de toda la familia; incluso éste material es adquirido a petición de los niños en el caso de los sujetos 3 y 10, mientras que los padres de los sujetos 5, 6, 7, 8, y 9, coincidieron en que es a petición del niño y por disposición de ellos mismos, sólo el padre del sujeto 1 mencionó que no es por iniciativa del niño, sino por disposición de él, el único padre de familia que no proporciona esta información es el padre del sujeto 2.

En cuanto a la frecuencia con que los padres leen o narran cuentos a sus hijos, los padres de los sujetos 1, 2, 3, 4, 5, y 9, mencionaron que de dos a tres veces por semana, los padres de los sujetos 6 y 7 dijeron que con una frecuencia diaria, mientras que los padres del sujeto 8 mencionó que éstas actividades se llevaban a cabo en el hogar una vez por semana, y sólo el padre del sujeto 10 se abstuvo de responder. Casi en su totalidad los padres de familia anotaron que existe interés de sus hijos por la lectura, a excepción del padre del sujeto 10 que no respondió a la pregunta. Por otro lado cuando se les preguntó si era necesario tomar medidas disciplinarias cuando narraban o leían para sus hijos, los padres de los sujetos 1,

2, 4, 7, 8, y 9, dijeron que no; el padre del sujeto 5 respondió afirmativamente; y el padre del sujeto 3 mencionó que a veces, mientras que los padres de los sujetos 6 y 10 no anotaron ninguna respuesta. Cuando se les preguntó a los padres de familia si acostumbraban contar cuentos de manera repetida a sus hijos, los padres de los sujetos 1, 2, 3, y 9, respondieron que no, mientras que los padres de los sujetos 5, 6, 7, y 8, dijeron que sí, y los padres de los sujetos 4 y 10 no respondieron, y cuando se les preguntó si creían que era de alguna utilidad implementar estas actividades de lectura y narración de cuentos infantiles, todos a excepción del padre del sujeto 10, respondieron afirmativamente argumentando en su mayoría que posibilitaría el incremento del lenguaje, inteligencia e imaginación de sus hijos. Pero al analizar la forma en que distribuye su tiempo la familia de estos sujetos a la semana, se encontraron los siguientes porcentajes promedio de actividades cotidianas, "actividades domésticas" 16%, "trabajo fuera del hogar" 21%, "ver televisión " 4%, "ayuda a los hijos en tareas escolares" 5%, "actividades de esparcimiento y diversión" 11%, "actividades de lectura" 0.2% y "actividades no específicas" 42.8%; la cual incluyó respuestas tan ambiguas como: "estoy en la casa" o "convivo con la familia", hay que hacer notar que son tomadas en cuenta estas actividades por ser las de mayor mención por parte de los padres de familia, de esta forma podemos observar una gran

contradicción de parte de éstos, ya que como anteriormente se mencionó la gran mayoría anotó frecuencias constantes de actividades de lectura con sus hijos, y sin embargo, fue la actividad de menor porcentaje, y sólo fue anotada por los padres del sujeto 7. Suponemos que esto se debió a las creencias y/o expectativas que tienen los padres de familia cuando se les interroga sobre los cuidados y forma de educar a sus hijos, ya que piensan que al responder de esa forma los demás no cuestionarán su desempeño como padres de familia, a pesar de que en las instrucciones se les pidió sinceridad en cada una de sus respuestas, asegurando que su participación, en nada afectaría la ejecución de sus hijos en esta tarea. (ver tabla N. 7).

Por otra parte al observar las respuestas de los padres de familia a las preguntas sobre cómo se llevan a cabo las actividades de lectura y/o narración entre éstos y sus hijos, detectamos que la única persona que no respondió a ninguna de las posibles respuestas fueron los padres del sujeto 10; y en la primera opción en la que se les preguntó a los padres si ofrecían explicaciones o daban una interpretación sobre lo que leían con sus hijos, los padres de familia de los sujetos 1, 2, 4, 6, 7, 8, y 9 respondieron afirmativamente, mientras que los padres de los sujetos 3 y 5 lo negaron; la segunda opción en donde se les preguntó a los padres de familia si permitían la intervención del niño en las situaciones de lectura y/o

narración, los nueve padres de familia acordaron que así era; también se les preguntó si solamente se dedicaban a leer textualmente a sus hijos, ante lo cual todos respondieron negativamente; cuando se les preguntó si permitían al niño relatar el cuento, sólo los padres de los sujetos 4, 5, 6, y 7 respondieron afirmativamente, los demás dijeron que no; incluso se indagó si los padres de familia elaboraban preguntas a sus hijos para confirmar si éstos comprendían lo que habían leído y/o narrado para ellos, y sólo los padres de los sujetos 1 y 3 dijeron que no, mientras que los padres del resto de los sujetos respondieron afirmativamente; ante la pregunta sobre la existencia de posibles interpretaciones de los personajes de las lecturas que los padres podían tomar como opción cuando les narraban o leían a sus hijos, encontramos que los padres de los sujetos 1 y 3, no utilizaban esta estrategia de narración, mientras que los padres de los sujetos 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 dijeron que sí; y por último en cuanto a las estrategias de lectura y/o narración, se observó que sólo los padres de los sujetos 2, 6, y 9, se auxiliaban con material ilustrado para llevar a efecto sus relatos, y los padres de los sujetos 1, 3, 4, 5, 7, y 8, respondieron negativamente. (ver tabla N. 8).

Al revisar los datos de los cuestionarios tanto de padres como de hijos, que respondieron al cuestionario correspondiente, los padres de los sujetos 1, 2 y 3, mostraron contradicciones al comparar sus respuestas con las de sus

hijos, mientras que el resto de los padres concuerdan perfectamente con las respuestas de sus hijos.

4.1.2. Datos referentes a la prueba inicial sobre las habilidades de lectura de los sujetos del grupo experimental.

Por otra parte en la tabla N. 9, se puede observar, la ejecución de cada uno de los niños pertenecientes al grupo experimental en su primera prueba de evaluación (pre-test).

Como puede observarse todos los niños se encuentran en sus primeros descubrimientos acerca del conocimiento de su propia lectura.

Se observa que existe una marcada influencia de los dibujos en los intentos de los niños, ya que a excepción de un niño, (el sujeto 3), ninguno logró realizar algún tipo de conducta que estuviera guiada por las letras, es decir, todos cayeron dentro del rubro "Intentos Basados en los Dibujos", para la obtención de los porcentajes alcanzados por este grupo se sumó cada una de las frecuencias totales de las categorías, dando como resultado 416 que representó el 100% de las ejecuciones para este grupo. La categoría más baja "Señalamientos y Comentarios" fue la que obtuvo el porcentaje mayor exhibido por los niños (65%), siguiendo a ésta: "Historia Diálogo" con el 14%; seguida de "Historia Monólogo" que obtuvo un 7%; posteriormente "Lectura Similar al Original" con el 5%; y por último "Siguiendo la Acción" con el 1%; el resto de las

categorías : "Lectura y Relato Mezclado" y "Lectura al Pie de la Letra", no obtuvieron ningún porcentaje.

Dichos datos son corroborados al observar cualitativamente las ejecuciones de los niños, ya que la mayoría de los sujetos atendieron únicamente a los dibujos, sin tomar en cuenta las letras.

Sólo hubo una niña (sujeto 12) quien a pesar de que su ejecución aún se encuentra grandemente influenciada por los dibujos, mostró cierta transición de su atención sobre los textos, ya que ocasionalmente señalaba y preguntaba al investigador: "¿ qué dice aquí ?", y después lo repetía; cabe hacer notar que éste sujeto logró abarcar las categorías de "Señalamientos y Comentarios", "Siguiendo la Acción", "Historia Diálogo", "Historia Monólogo", y "Lectura Similar al Original". Al parecer las conductas y actitudes de esta niña, tiene base en un repertorio conductual modelado por sus padres, ya que en los cuestionarios dirigidos tanto a la niña como a sus padres se muestra un perfecto acuerdo, sin embargo, a pesar de que por ambas partes se afirma una frecuencia de lectura de una vez por semana, no se menciona ningún tiempo específico dedicado a esa actividad.

A esta niña además, no se le restringe en su hogar con material para iluminar o destinado únicamente a su edad, sino que se le brinda la oportunidad de tener contacto con material de lectura avanzado, tal es el caso de la novela "Mujercitas",

que su mamá le estaba leyendo, mientras fue aplicado el proyecto.

Por último debe señalarse que la niña, desde el inicio y hasta el final de la prueba, manipuló por sí misma correctamente el libro, cambiando en orden progresivo las páginas, y terminando con un final tradicional: "Colorín colorado este cuento ha terminado".

Esta conducta, - tomar por iniciativa propia el cuento y manipularlo en forma correcta hasta el final de la prueba -, se observó también en tres niñas más (sujetos 9, 17 y 18), sin que ninguna diera un inicio o final tradicional. Cabe mencionar que el sujeto 9, además fue el único que ha visitado una biblioteca y que supo mencionar correctamente lo que en ella se encuentra.

Por otra parte, hubo solamente dos niños (los sujetos 4 y 7), que al inicio de su narración utilizaron una forma tradicional en el relato de sus cuentos ("había una vez..."), pero ninguno de ellos terminó de alguna forma convencional.

En cuanto al segundo rubro denominado "Intentos Basados en las Letras", la categoría más baja: "Negarse" obtuvo el 1% de exhibición, cabe hacer notar que dicha categoría sólo fue presentada por un niño (sujeto 3), quién desde el inicio y hasta el final de la prueba, se negó a participar en la lectura, alegando que a él no le leen cuentos sus padres, que no sabe cómo hacerlo y que no le entiende a las letras.

Al contrastar las respuestas del cuestionario de este niño con las respuestas de sus padres, se nota una falta total de congruencia, primero en el niño, ya que afirmó que sus papás nunca le leen ningún tipo de material de lectura, sin embargo asegura tener cuentos en su casa, pero no saberse ninguno. Sus padres en cambio anotaron una frecuencia de lectura de dos a tres veces por semana, aunque en la distribución de su horario, no se especificó ninguno, además los personajes y cuentos favoritos mencionados por el niño y sus padres no concordaron.

En cuanto al resto de las categorías: "Leyendo Aspectualmente", "Leyendo con Estrategias sin Equilibrio" y "Lectura Independiente", no fueron presentadas por ninguno de los niños.

Fue necesario incluir dentro de las categorías evaluadas una más, denominada como "Callado", ya que al igual que en el grupo control, en el grupo experimental también se presentó, aunque con menor frecuencia, alcanzando un porcentaje del 7%, cabe hacer notar que el sujeto 11 obtuvo el 100% en dicha categoría, es decir, no se logró la participación de la niña a pesar de los esfuerzos y motivaciones del investigador. Al observar sus respuestas y las de sus padres a los cuestionarios correspondientes, notamos una gran falta de congruencia entre ambas, ya que la niña niega la participación de alguien más en las actividades de lectura a parte de su mamá, mientras que éstos anotaron que la familia completa convive con la niña en

esas actividades; por otro lado la niña señala contar con material sólo para iluminar mientras que sus padres argumentan que su hija cuenta con todo tipo de material (periódicos, revistas, libros, cuentos y enciclopedias), que es leído con una frecuencia de dos a tres veces por semana, aunque en la distribución de su horario no se especifica ningún momento para ello.

Los datos anteriormente mencionados nos hacen suponer en la mayoría de los niños, una carencia de actividades de lectura en el hogar.

Como puede observarse en la tabla N. 10, la mayoría de los padres, excepto los de los sujetos 2, 4, y 7 afirmaron proporcionar a sus hijos una disponibilidad de material de lectura mayor al 50%, incluso hubo dos padres (de los sujetos 9 y 11), quienes ofrecen en un 100% este material que consta principalmente de cuentos y libros. Ocho de los padres (sujetos 1, 2, 7, 8, 10, 12, y 13) mencionaron que el material es de uso exclusivo del niño, uno más (sujeto 5) que es de uso común a la familia, mientras que el resto (sujetos 3, 4, 6, y 11) se observa una contradicción al respecto, ya que afirmaron que el material es de uso exclusivo del niño, pero que también es de uso común de la familia; un solo padre (sujeto 1) proporciona dicho material únicamente a petición del niño; los padres de los sujetos 4, 5, 7, 10, y 13, lo hacen sólo por disposición suya, mientras que el resto lo hacen por ambas razones.

Todos los padres aseguraron realizar actividades de lectura con sus hijos; nueve de ellos (sujetos 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, y 11), con una frecuencia de dos a tres veces por semana, tres de ellos (sujetos 4, 2 y 13), lo hacen una vez a la semana y por último el sujeto 2 quien dijo que lo hacía a veces sin especificar la frecuencia con la que lo realiza.

Por lo que concierne al interés que los padres observan que sus niños muestran en estas actividades, todos menos el sujeto 1 (quien ante la pregunta respondió tal vez), aseguraron notar un gusto en sus niños por la lectura; para los padres de los sujetos 5, 7, 8 y 13 es necesario el disciplinar a sus niños cuando les leen, el sujeto 6 no respondió al respecto sólo cuatro padres (sujetos 1, 5, 10, y 12) no acostumbran el repetirles los cuentos a sus hijos.

Por último al preguntarles a los padres si consideran útil implementar este tipo de actividades en la escuela, llama la atención, que a excepción de los padres del sujeto 13, todos respondieron afirmativamente, coincidiendo la gran mayoría en que ayuda al niño a desarrollar su imaginación y ampliar su conocimiento; en cuanto a los padres del sujeto 13, éstos respondieron negativamente sin dar mayores explicaciones al respecto.

La distribución que los padres hicieron de las actividades que realizan durante toda la semana, se organizó de acuerdo a las áreas de mayor actividad presentadas, las cuáles

fueron : "trabajo doméstico", "trabajo fuera de casa", "tareas escolares", "ver T.V.", "paseos" o "juegos y lectura"; al igual que el grupo control se encontraron respuestas que no se pudieron clasificar por la falta de datos específicos en ellas, las cuales se incluyeron en la categoría de "no específico". Dicho rango fue el que mayor porcentaje promedio logró alcanzar (49%), seguida por el "trabajo fuera de casa" con un 20%, a la que le sigue el "trabajo doméstico" con el 14%, seguida por "paseos o juegos" que alcanzó un 8%, seguida posteriormente de "ver televisión" y "tareas escolares" con un 4% cada una, y por último la actividad de "lectura" con un 1%, la cual fue tomada en cuenta sólo por los sujetos 1, 2, y 9, con un porcentaje de 3, 6, y 2% respectivamente, estos porcentajes son válidos únicamente para estos sujetos, cabe hacer notar que el sujeto 2 fue aquél que al preguntarle la frecuencia con la que acostumbraba leer a sus hijos mencionó que " a veces ". (ver tabla N. 11).

Al observar la frecuencia con la que los padres aseguran leerles a sus hijos, y compararla con la distribución del tiempo que éstos hicieron, podemos notar que no hay concordancia entre ambas respuestas, que bien pudo deberse a un intento de los tutores por proporcionar una imagen adecuada acerca de su desempeño como padres , o debido a una sobregeneralización de sus respuestas, que dejó de lado situaciones importantes como la actividad de lectura.

En cuanto a la forma en que las lecturas son llevadas a cabo, se observa que los padres se muestran así mismos como excelentes modelos, que incluyen dentro de su repertorio conductual hábitos que ayudan y fomentan en el niño habilidades de lectura, sólo hubo un padre (sujeto 8), quién afirmó llevar a cabo una simple lectura textual, sin embargo aún éste aseguró permitir la intervención del niño y hacerle preguntas; el resto de los padres afirmaron llevar a cabo más de tres conductas que incluyen por lo menos explicaciones y la participación del niño. (ver tabla N. 12). De esta forma y en base a lo anterior podemos suponer que existe una sobrestimación por parte de los padres de los sujetos de ambos grupos (control y experimental), en cuanto a las situaciones literarias a las que someten a sus hijos, o bien en base a las contradicciones observadas, que los padres estuvieron dando una imagen de lo que realmente sucede en sus hogares, a este respecto cabe mencionar que al comparar los cuestionarios de los padres de los sujetos del grupo experimental, al igual que como sucedió en el grupo control, en seis de estos padres (sujetos 1, 2, 3, 5, 8, y 11), salta a la vista una falta total de coherencias en sus respuestas.

Las observaciones anteriormente mencionadas se basan únicamente en los trece primeros sujetos, ya que los padres de los sujetos 14 al 18 se negaron a contestar el cuestionario dedicado a ellos.

Para obtener un análisis más riguroso y determinar si las diferencias de las ejecuciones de los grupos fueron significativas o no, se llevó a cabo la aplicación de la prueba paramétrica Ji cuadrada, ya que de acuerdo a los datos que se tienen resultó ser la más conveniente. En primer lugar se llevó a cabo la comparación de la ejecución de los sujetos del grupo control y experimental durante el pre-test, obteniendo una Ji cuadrada de 308.6 en comparación al valor de la Ji cuadrada de tablas que fue igual a 31.26 de acuerdo al nivel de significancia de .001, ante lo cual aceptamos que hubo diferencias significativas durante la sesión del pre-test, favoreciendo en esta ocasión a la ejecución del grupo control.

4.1.3. Datos referentes a la prueba final sobre las habilidades de lectura del grupo control.

Al término del período de las sesiones de narración de cuentos por parte de cada una de las maestras del grupo control y experimental, se encontraron los siguientes resultados.

En la tabla N. 13, se muestran los porcentajes que fueron obtenidos por los sujetos del grupo control durante el post-test.

Podemos decir que en esta segunda sesión de prueba, estos sujetos aún se encuentran fuertemente influenciados por los dibujos, a pesar de que existen mejorías en su ejecución, ya que nuevamente la categoría de mayor aparición y porcentaje fue "Señalamientos y Comentarios" con 44%, seguida en esta ocasión

de la categoría "Historia Diálogo" con 17%, mientras que la llamada "Historia Monólogo" obtuvo un 11%, ambas categorías tuvieron ligeros incrementos en comparación a la actuación de estos sujetos en el pre-test. Incluso podemos observar que la categoría "Lectura al Pie de la Letra" obtuvo un incremento considerable con un 6%, en comparación a la prueba anterior, aunque cabe hacer notar que sólo un sujeto consiguió el aumento de esta categoría, mismo que en la prueba anterior había sido el único en ejecutarla (sujeto 4). Dichas observaciones fueron realizadas con base a los porcentajes totales, teniendo una frecuencia total de 300 equivalente al 100% en esta ocasión.

Observamos también que en la categoría "Lectura y Relato Mezclados", en esta ocasión alcanzó un porcentaje del 4%, hecho que llama la atención, ya que ésta no se había presentado en el pre-test; al igual de la categoría "Lectura Similar al Original" que compartió el mismo porcentaje, algo sorprendente, ya que en la primera sesión de prueba ésta había alcanzado un mayor porcentaje.

Por otra parte las categorías "Negarse" y "Siguiendo la Acción", alcanzaron un 1%, respectivamente; esto nos hace ver el decremento de ésta primera categoría en comparación al pre-test, y un ligero aumento de la segunda, por lo que podemos decir que en esta ocasión disminuyó el número de sujetos que respondieron negativamente a las invitaciones de la investigadora para que leyesen un cuento, alegando no saber

cómo hacerlo, o que no entendían las letras, etc.

Por último debemos decir que las categorías de "Leyendo Aspectualmente", "Lectura sin Equilibrio", y "Lectura Independiente", siguieron sin aparecer en este grupo.

Por otra parte sólo hubo dos sujetos (S's 1 y 4), quiénes durante su ejecución en el pos-test también tuvieron ejecuciones sobresalientes, con respecto al resto del grupo, aunque en esta segunda sesión de prueba el sujeto 4 pudo superar su actuación anterior, al ser el único que logró ejecutar sus intentos de lectura con una clara transición hacia la influencia de los textos; mientras que el sujeto 1 se superó también aunque sus ejecuciones aún permanecieron influenciados por los dibujos, como se puede ver obtuvo un 78% en la categoría "Lectura y Relato Mezclados" y un 22% en "Lectura Similar al Original"; mientras que el sujeto 4 obtuvo el 100% de sus actuaciones dentro de la categoría "Lectura al Pie de la Letra". Debemos aclarar que estos porcentajes correspondieron a las ejecuciones particulares de los sujetos.

Otro hecho importante sucedió durante la actuación del sujeto 9, quién nunca dio vuelta a las páginas, y se mantuvo observando la primera, y a partir de ahí su ejecución fue hecha de memoria, como se puede ver en la tabla N. 13, su actuación mejoró con respecto al pre-test, ésta fue la única niña que presentó esta conducta dentro de ambos grupos.

Cabe mencionar que la conducta de "Callado" que apareció

con mucha frecuencia durante el pre-test, se vio disminuida casi en un 50%, ya que en esta ocasión logró alcanzar un 11%, pues a excepción de los sujetos 1, 2, 4, 13, 16, y 18, el resto de los sujetos presentaron esta conducta, por breves períodos, ya que enseguida continuaban con su relato, sólo el sujeto 6 se distinguió por ser el único en "Negarse" a participar en la tarea, pese a las motivaciones de la investigadora, alegando que ella no entendía a las letras, es por ello que también el porcentaje de esta conducta se vio disminuida con respecto al pre-test, alcanzando sólo el 1%.

En esta ocasión la mayoría de los sujetos que se negaron a participar en la sesión de prueba inicial, lograron que sus ejecuciones se clasificaran dentro de las categorías "Señalamientos y Comentarios", e "Historia Diálogo", como es el caso de los sujetos 2, 8, 11, 12, 13, y 14.

Por otra parte al observar cómo manipulaban el material los niños, notamos que los sujetos 1, 2, 4, 7, 10, 15, 16, y 18, lo hacían correctamente, iniciando sus relatos por la portada dando vuelta a las páginas en orden progresivo y terminando su relato en la contraportada, atendiendo primero a las páginas del lado izquierdo y después a las del lado derecho; en cambio el resto de los sujetos no tomaron en sus manos el cuento, y esperaban a que diera vueltas a las páginas la investigadora. Además notamos que sólo el sujeto 1 daba un inicio y termino tradicional a su relato, por ejemplo: "Había

una vez... y colorín colorado este cuento se ha acabado...".

4.1.4. Datos referentes a la prueba final sobre las habilidades de lectura del grupo experimental.

Con respecto a los resultados obtenidos por el grupo experimental durante el pos-test, resulta notorio a simple vista la influencia que tuvieron las sesiones de narración con la maestra de dicho grupo, ya que en todos los niños a excepción del sujeto 1 se observan adelantos en cuanto a sus propios intentos de lectura. (ver tabla N.14).

Como puede observarse, prevalece en los niños la influencia de los dibujos, ya que ningún niño realizó alguna conducta que estuviera guiada por las letras, de esta forma, todas las conductas volvieron a pertenecer al rubro "Intentos Basados en los Dibujos". Sin embargo, en esta ocasión la categoría que logró obtener el mayor porcentaje de exhibición fue "Lectura al Pie de la Letra" (70%); en la que todos los niños a excepción de los sujetos 1 y 5 la presentaron en un porcentaje mayor al 50%, lo que indica que por lo menos la mitad de las conductas que realizaron, están a un paso de cambiar sus intentos de lectura teniendo como influencia las letras, lo que muestra que éstas muy pronto les resultarán significativas y relevantes. Debemos mencionar que los porcentajes correspondieron a la sumatoria total de las conductas de los sujetos de este grupo, que en este caso fue igual a 307. A este respecto cabe indicar que hubo tres niñas

(sujetos 9, 11, y 13), en quiénes se hizo evidente esta transición de los dibujos hacia las letras, ya que buscaban información para hacer su relato en éstas sin prestarle atención alguna a los dibujos, señalando con su dedo índice las mismas, y tomando una actitud como de verdadera lectura propia, incluso llevaban una coherencia casi perfecta de aquello que decían con lo que supuestamente leían; es necesario resaltar que el sujeto 11, fue aquella niña que durante la prueba inicial (pre-test) permaneció callada durante toda la sesión, sin que se lograra su participación en ningún momento, hecho que en esta ocasión sí se observó, además de su excelente ejecución, una gran motivación de su parte por participar, ya que al inicio de la sesión mostró gran interés por ser una de las primeras en pasar a realizar su relato.

Con respecto al resto de las categorías pertenecientes a este rubro; le siguieron a la anterior de acuerdo al porcentaje de exhibición: "Lectura y Relato Mezclados" con el 19%, seguida de "Lectura Similar al Original" con el 4%, a las que le siguieron "Señalamientos y Comentarios" con el 3%, seguida de "Historia Monólogo" con el 2%, posteriormente "Historia Diálogo" con el 1%, y por último "Siguiendo la Acción" que no obtuvo ningún porcentaje. En comparación a los datos obtenidos en el pre-test la categoría de "Lectura y Relato Mezclado" obtuvo un aumento considerable, ya que en la prueba inicial no se presentó, mientras que la categoría de "Lectura Similar al

Original" también obtuvo un ligero decremento con respecto al pre-test; la categoría de "Señalamientos y Comentarios" observó un decremento considerable, ya que el porcentaje bajó de un 65% a sólo un 3%, en lo concerniente a las categorías "Historia Diálogo" e "Historia Monólogo", estas sufrieron decrementos en sus porcentajes, que van de un 14% y 7% respectivamente en el pre-test, a un 1% y 2% en el pos-test; mientras que "Siguiendo la Acción" en el pre-test alcanzó un 1% y en el pos-test no obtuvo ningún porcentaje.

En cuanto al segundo rubro denominado "Intentos Basados en las Letras", se observa que ninguna de las categorías que componen este rubro fue ejecutada por algún niño, es decir, las categorías de: "Negarse", "Leyendo Aspectualmente", "Leyendo con Estrategias sin Equilibrio" y "Lectura Independiente", no se presentaron.

Por otra parte al observar cualitativamente las ejecuciones de los niños resalta el hecho de que todos ellos, a excepción del sujeto 1, tomaron desde el inicio de la sesión y por iniciativa propia el cuento para ser narrado, además de manipularlo correctamente cambiando en orden progresivo las páginas, hecho que en la prueba inicial la mayoría de los sujetos no hicieron, a pesar de la insistencia de las investigadoras.

A diferencia también de la sesión de prueba inicial aumentó el número de niños que hizo uso de un Inicio y Término

tradicional, en esta ocasión el total de sujetos que los realizó fue de seis.

Por lo que respecta a la categoría de "Callado", que fue necesario incluir debido a su aparición en la sesión de prueba inicial; durante la prueba final fue manifestada en un 10, y sólo por el sujeto 1. Por lo que concierne a la ejecución de este sujeto se observa que es el único en quién no se presentó ningún tipo de mejora, resultado que suponemos se debió al hecho de que dicho niño faltaba a la escuela constantemente, y por espacios prolongados, lo cual le hizo en buena medida carecer del período de narraciones dado a sus compañeros por parte de la maestra, y presentar el mismo tipo de conductas que en su prueba inicial.

Con respecto al sujeto 16 no presenta ningún tipo de ejecución, debido a que dicho niño fue dado de baja en la escuela a la mitad del período de narraciones por lo que no pudo realizar la prueba final.

Además de los beneficios obtenidos que se observan en los niños, la maestra del grupo manifestó haber notado en los pequeños una mayor socialización, sobre todo en el sujeto 7 quién debido a conflictos familiares suele ser demasiado introvertida, sin embargo, a raíz de las actividades de lectura su maestra la ha notado más abierta y dispuesta a colaborar con sus compañeros, también fue notorio para la maestra e investigadores el hecho de que los niños desarrollaron un gusto

por estas actividades, ya que además de observar en los niños mayor participación conforme avanzaban las sesiones de narración, también se notó un interés particular porque se llevaran a cabo, ya que generalmente solicitaban un segundo cuento cada vez que su maestra terminaba su relato, y lo sugerían cuando éstos no se llevaban a cabo. La maestra nos comento que éste tipo de actividades es una buena oportunidad para transmitir a los niños otro tipo de aprendizaje en forma amena, tal es el caso de hábitos de limpieza, aseo personal, reglas morales y sociales, y peligros de los que deben cuidarse, entre otros, hecho que pudo ser comprobado, ya que los niños en sus relatos finales solían repetir las enseñanzas dadas por su maestra.

Al realizar el análisis estadístico de los resultados obtenidos durante el pos-test en ambos grupos, se observó que nuevamente existieron diferencias significativas, ya que la Ji cuadrada en esta ocasión obtuvo el valor de 798.18 que es mucho mayor al valor de Ji cuadrada de tablas de 31.26 de acuerdo al nivel de significancia de .001, esta vez la mejor ejecución observada fue para los sujetos del grupo experimental, lo que nos hace suponer que hubo una gran influencia del modelamiento de la maestra de este grupo hacia los sujetos.

4.1.5. Comparaciones intragrupalas.

Al llevar a cabo el mismo análisis comparando la ejecución de cada grupo consigo mismo, en las dos sesiones de prueba

(pre-test, pos-test), observamos que existen diferencias significativas en ambos grupos, ya que la Ji cuadrada del grupo control fue de 71.52, mientras que la Ji cuadrada del grupo experimental fue de 618.199, teniendo como referencia de ambos valores la Ji cuadrada de tablas igual a 31.26 de acuerdo con el valor de significancia de .001; como puede observarse existe una mejor ejecución del grupo experimental que sobrepasa su desempeño no sólo a su prueba inicial, sino también al grupo control. Al final de la realización de ésta investigación y como resultado de la intervención en los sujetos experimentales, se observa un mayor número de sujetos que manipularon correctamente el cuento, al igual que un incremento en el número de sujetos que daban un inicio y término tradicional a su relato. Además de que la categoría de "Callado" que en un principio se mostró con tanta frecuencia en los sujetos de ambos grupos, al término de la intervención se observa la clara reducción de ésta, aunque fue más pronunciado en el grupo experimental. Por lo que acordamos aceptar que estas diferencias en la ejecución de los sujetos durante el pos-test, obedecieron a los dos diferentes tipos de narraciones utilizadas por las maestras de cada grupo, obteniendo al final resultados óptimos y satisfactorios en la ejecución del grupo en el cual se manipularon estrategias de narración de cuentos.

4.1.6. Análisis de las ejecuciones de las profesoras del grupo control y experimental durante las sesiones de narración.

Con respecto al análisis realizado sobre el modelamiento que llevaron a cabo las maestras con sus respectivos grupos, fueron clasificadas cada una de sus ejecuciones de acuerdo a las categorías desarrolladas por Morrow (1990), Strickland y Ogle (1990), en términos de porcentajes al obtener una frecuencia total de 310 que correspondió al 100%, podemos ver que la maestra del grupo control obtuvo su mayor porcentaje en la categoría de "Explicaciones" con un 77%, pero hay que mencionar que durante las sesiones cinco y seis, la maestra optó por actuar junto con sus alumnos el cuento elegido para ese día, aunque sin lograr resultados positivos, ya que la mayoría de los niños mostraron conductas de indisciplina, y la maestra constantemente tuvo que llamar su atención, durante estas sesiones la profesora estuvo dando en gran parte indicaciones para que sus alumnos desarrollaran sus actuaciones.

La segunda categoría "Preguntas Abiertas" alcanzó el 9%, aunque la mayoría de éstas se presentaron en las sesiones dos y tres, al final de las mismas, con las cuales la profesora evaluaba la atención y comprensión que los niños obtuvieron durante la narración del cuento, de acuerdo con sus propias palabras.

La categoría "Preguntas Cerradas" logró un 8%, presentándose con mayor frecuencia en la sesión número 6, en donde la maestra trató de evaluar el nivel de comprensión que los niños tuvieron ese día con respecto al cuento elegido.

Por otra parte la categoría de "Reforzamiento", sólo alcanzó el 5% de la actuación general de la maestra, y en muchas ocasiones se notó la falta de éstos ante las repuestas correctas de los niños; mientras que las categorías "Vínculo entre la Vida Real de los Niños y las Situaciones Narradas en la Historia" y "Diálogo de Andamio" obtuvieron el mismo porcentaje de 0.32%, el cual por sí sólo habla de la carencia que existe de estas categorías durante las sesiones de narración para el grupo control. Por último podemos observar que nunca aparecieron durante estas sesiones las categorías de "Discusión" y "Retroalimentación".

Cabe mencionar que durante las cinco primeras sesiones, la profesora de este grupo incluyó en sus narraciones la "Lectura Textual" de los cuentos, además de mostrar y explicar las ilustraciones a cada uno de los niños, lo que provocaba que en los demás aparecieran conductas de indisciplina y de interrupciones constantes por parte de la maestra para tratar de calmarlos y continuar con el cuento. Por último en el sesión número cinco notamos que la maestra no ofreció ninguna clase de inicio o de término de la historia; en la sesión número ocho la maestra de este grupo control no leyó, sino que se mantuvo

explicando a los niños como debían actuar y lo que debían decir, sólo los sujetos 2 y 14 pudieron seguir la historia sin ayuda de la maestra.

Con respecto al tiempo promedio de narración ocupado por esta maestra observamos que fue de 8.40 minutos. (ver tabla N.15).

Hay que recordar que esta maestra no recibió ningún entrenamiento para la narración de cuentos infantiles, y que en general mantuvo las mismas estrategias que en la sesión donde se le hizo una filmación pre-eliminar, en la que se observó su nivel y capacidad como narradora de cuentos, es por ello que sus porcentajes en cada categoría son realmente bajos, en comparación con la ejecución de la maestra del grupo experimental, quién si recibió un entrenamiento cuyos resultados pueden observarse en la tabla N. 16.

El mayor porcentaje alcanzado por la maestra del grupo experimental fue para la categoría de "Explicaciones" con un 47%. la segunda categoría que se presentó con mayor frecuencia fue "Preguntas Abiertas" con un 23%, seguida de "Reforzamiento" con el 14%, a la que le siguió "Vínculo entre la Vida Real de los Niños y las Situaciones Narradas en la Historia" que alcanzó un 9%, seguido por "Preguntas Cerradas" que obtuvo un 3%, posteriormente "Diálogo de Andamio" con un 2%, y por último "Discusión" y "Retroalimentación" que obtuvieron un 1% cada una. Dichos porcentajes se basaron en el total de las

conductas que fue igual a 975 y correspondió al 100%

A partir de la primera sesión de narración y a lo largo de las siete restantes que fueron filmadas, la maestra llevó a cabo el relato de los cuentos, de acuerdo a las instrucciones previamente dadas.

Durante todas las sesiones el relato de la maestra consistía en explicaciones acerca de la historia y en base a los dibujos, que para mostrárselos a los niños se ponía frente al grupo, de tal forma que todos pudieran atender a las ilustraciones, conforme avanzaba el relato, además se ayudaba de sonidos como tocar el pizarrón, el escritorio, taconear el piso, cambiar de voz o hacer gesticulaciones, conductas que a los niños motivaba y agradaba. Generalmente la maestra comenzaba y terminaba con un inicio y final tradicional como: "Había una vez... y ... colorín colorado este cuento se ha acabado".

En todas las sesiones excepto en la número siete la maestra promovió una discusión al final del cuento, principalmente por medio de preguntas abiertas y cerradas acerca de la historia, lo que resaltaba al instante una total atención y comprensión en los niños de la misma.

Con respecto a la sesión número siete, como se observa, esta fue la que tuvo un menor tiempo de duración, cabe mencionar que esta sesión fue la primera después del período vacacional de los niños, por lo que la maestra había empleado

una hora antes de la sesión de narración para preguntarle a todos los niños acerca de los cuentos leídos, por lo que al finalizar la sesión, la maestra consideró no hacer más preguntas, es necesario resaltar que a pesar del tiempo que habían pasado revisando los cuentos al finalizar con el último, los niños aún querían continuar con el relato de otro cuento más.

A lo largo de las sesiones de narración los niños se mostraron muy atentos y callados mientras el relato se llevaba a cabo por parte de la maestra, por lo que ésta no tuvo que utilizar conductas disciplinarias más que en la última sesión con dos niños quienes se encontraban un tanto inquietos.

En cuanto al tiempo empleado por esta maestra para la narración de la historia podemos ver que éste en promedio fue igual a 12 minutos.

En resumen podemos decir, que existen diferencias muy marcadas en las ejecuciones de cada una de las maestras, elevando satisfactoriamente la capacidad como narradora de la maestra del grupo experimental en comparación con la maestra del grupo control.

4.2. Presencia de las actividades de lectura en pre-escolares.

Por otra parte, y cumpliendo con el segundo objetivo de nuestra investigación que fue determinar si se incluyen actividades de lectura dentro del programa de educación pre-escolar y como son llevadas a cabo éstas.

En los datos demográficos que fueron obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados a los maestros, encontramos que la edad promedio de las profesoras que ejercen su profesión en estas zonas fue de 32 años de edad, con una experiencia laboral de nueve años en promedio, todas ellas del sexo femenino.

En cuanto al grado máximo de estudios de esta población se encontró que el 57% de ellas habían obtenido el título de Lic. en Educación Pre-escolar; el 28% más resultaron ser Auxiliares en Educación Pre-escolar o Puericultura; el 10% habían obtenido otros títulos como Lic. en Economía, Diseño Gráfico, Secretarías Bilingüe y Maestría en el Idioma Inglés, y sólo el 5% habían concluido la educación Secundaria.

Con respecto a otros cursos tomados como apoyo para su trabajo, se observó que el 24% de estas maestras se habían interesado en acudir a cursos de actualización en métodos de la enseñanza; el 14% de ellas se inclinaron por asesorías psicológicas que incluían los temas de Desarrollo Infantil, Terapia Familiar, y Educación Especial; y 8% más se interesaron por participar en eventos de interés personal tomando clases de

música, inglés, y danza. El resto de las profesoras no anotó ninguna respuesta a esta pregunta.

Por otra parte al indagar sobre el tipo de actividades que se desarrollaban dentro del ámbito pre-escolar, el 88% de ellas afirmaron incluir la lectura o narración de cuentos infantiles, y sólo el 12% de ellas lo negaron.

Para confirmar si dichas actividades de lectura o de narración se llevaban a cabo, se les pidió a las maestras que explicaran la forma en que distribuían su tiempo de acuerdo a un horario, pensando en un día cualquiera de clases, con lo cual encontramos que ninguna de ellas hizo referencia a alguna actividad de lectura con los niños, ya que la mayoría hizo énfasis en el aseo de los niños, actividades manuales, actividad central, (varía dependiendo de las fechas o aniversarios importantes dentro del calendario escolar), esparcimiento y por último juegos y canciones.

Para tratar de indagar si las maestras utilizaban algún tipo de material de lectura (cuentos, libros, revistas, periódicos), se les preguntó el tipo de material con el cual se auxiliaban para llevar a cabo sus actividades, y resultó que el material mencionado con mayor frecuencia fue: material de reuso, papeles de todo tipo, plastilina y crayolas, con lo cual se observa que no se utiliza material de lectura de forma cotidiana; además notamos que el 50% de las profesoras afirmaron que sí era suficiente el material con el que

trabajaban, y 44% de ellas lo negaron, sólo el 6% de ellas no contestaron a la pregunta.

Por otra parte el 96% de las maestras mencionaron que sus alumnos tenían libre acceso al material, sólo el 2% respondió que no, y el resto (2%) no anotó respuesta alguna. El 78% de estas maestras respondieron que dicho material era repartido por partes iguales a todos los niños, el 14% mencionó que se formaban equipos de trabajo, y sólo el 8% no respondió.

Para ratificar si las maestras efectivamente llevaban a la práctica actividades de lectura o narración de cuentos infantiles, se les preguntó directamente si lo hacían, a lo que todas respondieron afirmativamente; hecho que se contradice al menos con el 12% de las maestras; al preguntarles los motivos por los que incluían ésta práctica, se observa que el 24% de ellas lo hacen para incrementar la imaginación del niño; la segunda respuesta de mayor porcentaje fue que la utilizaban como apoyo al tema (14%); las respuestas "fomento al desarrollo del lenguaje" y "A petición de los niños" compartieron un porcentaje de 12% cada una; seguidas por "incremento en la comprensión de lectura" y "desarrollo intelectual y cultural" con un porcentaje de 10% cada una; y por último el 8% de las maestras lo hacen para transmitir "valores y creencias", el 10% restante no respondió a la pregunta.

El tipo de cuentos que las maestras narran a sus alumnos son: infantiles en un 100%, y en algunas ocasiones recurren al

tipo de libro científico y de ficción (41%).

Al hacer un análisis más minucioso acerca de la forma en que dichos cuentos son narrados; se observa que las estrategias de relatos de cuentos alcanzaron los siguientes porcentajes: Formulación de Preguntas para Evaluar la Comprensión de los Niños (90%), mientras que la estrategia de Responder a las Preguntas de los Niños sobre el Relato alcanzó un porcentaje igual al anterior, el 82% lo obtuvo la categoría de Pedir la Participación de los Niños, seguida por la Interpretación que hacen de los Personajes del Cuento en un 78%, seguida del 77% que recurre a la Lectura Textual, y por último aquéllas que explican los hechos que ocurren en el cuento Auxiliándose de Dibujos con el 63% (ver tabla N. 17).

A través de estos datos podemos ver que existen contradicciones en las respuestas que las maestras brindaron a este cuestionario; ya que por una parte todas afirman llevar a cabo actividades de lectura, y hacerlo de la manera en que sus alumnos tienen una mayor participación en el relato; sin embargo, en ningún momento se observó que dediquen un espacio a esta actividad en un día cualquiera de clases, además de no contar con el material destinado para que se lleve a cabo, este hecho fue corroborado por las investigadoras, ya que los cuestionarios fueron aplicados en cada uno de los salones correspondientes a cada maestra, con lo cual pudimos confirmar que el material mencionado por ellas fue el mismo que se

observó en cada clase, sin que algún libro estuviera disponible o al alcance de los niños.

4.3. Preferencias de lectura de la población.

Por otra parte y respondiendo a la interrogante sobre las preferencias de lectura de la población cercana a los centros escolares en los que fue aplicado el presente estudio y relacionándolo con la posible influencia que puedan ejercer estas sobre los niños de edad pre-escolar, encontramos que de los 44 puestos de periódicos entrevistados 35 de éstos ofrecen al público libros; sin embargo, en ninguno de ellos faltan las revistas o periódicos; cuando se indagó sobre el punto de vista que los encargados de estos puestos tenían sobre el material que más vendían, señalaron a las revistas en primer lugar y a los periódicos en segundo, dejando fuera a los libros. Con respecto a la revista de mayor venta, el primer lugar fue obtenido por la publicación: "ERES" que logra vender 2722 unidades por quincena, el segundo lugar lo ocupa "TELEGUIA" con 1323 volúmenes por semana, y por último "TV y NOVELAS" que vende 2035 a la quincena. Los periódicos más vendidos diariamente resultaron ser: "LA PRENSA" con 1270 copias, seguida por "OVACIONES" con 1117 impresiones, y por último "EL UNIVERSAL" con 648 ejemplares.

Al comparar estos volúmenes de venta con la demanda obtenida por los libros, se observa un drástico descenso, ya que éstos sólo lograron vender 113 ejemplares por mes, debido

a que la mayoría de estos libros tenían títulos diferentes fueron clasificados de la siguiente forma: las novelas y best sellers, ("Como agua para Chocolate", "El Caballo de Troya"), obtuvieron el mayor porcentaje de preferencia (61%), a estos le siguieron los educativos como son los Atlas, Enciclopedias y cursos de Idiomas con el 28%, y por último la clasificación de otros donde se incluyeron títulos como: "El Libro de Selecciones", "100 Posiciones", "El Libro de Muy Interesante" con un 11%, lo cual quiere decir que por cada 336 ejemplares de las revistas antes mencionadas que se compran cada mes en un puesto de periódicos, se venden aproximadamente tres libros mensualmente en el mismo puesto, por otra parte si bien es cierto que en lo concerniente al número de periódicos que se venden es más equitativo en comparación con las revistas, nos atrevemos a poner en duda la información de los dos periódicos más vendidos, ya que las noticias que concentran generalmente son de deportes o accidentes o tragedias de personas exageradas para despertar el interés de la gente.

En cuanto a la forma en que los puestos de periódicos escogen el material que van a poner a la venta observamos que el 73% de la población entrevistada le es distribuido el material sin tomar en cuenta ninguna disposición, el 27% restante afirmó tomar en consideración la demanda del público. Por lo que respecta a la adquisición de los libros, se advirtió el mismo fenómeno, ya que de los 35 puestos que ofrecen libros,

el 95% lo hace por que se los distribuyen, y el resto debido a la demanda del público, los puestos de periódicos entrevistados que no ofrecen libros a la venta manifestaron no hacerlo debido a que éstos no tienen demanda alguna. (ver tabla N. 18).

Como una forma de obtener información que nos brindara una idea más clara acerca de las preferencias de lectura de la población en general, fue llevada a cabo una encuesta aplicada a 56 casas editoriales nacionales, de las cuales encontramos que los tres tipos de lectura de mayor demanda fueron: la novela en primer lugar, libros de texto en segundo, y libros o cuentos infantiles en tercero.

Por otra parte al indagar el número de ejemplares editados cuando un libro es considerado un éxito, el número promedio fue de 73 000, un número pequeño si consideramos el total de la población que habita solamente el Distrito Federal.

Esta encuesta también tuvo como interés determinar el tipo de personas que adquieren libros con mayor frecuencia, ubicando a la población estudiantil en primer lugar, profesionistas en segundo, y empleados en tercero; las amas de casa en cuarto lugar y en quinto los obreros.

Un apartado de gran interés para esta investigación resultó ser el hecho de que de las 56 casas editoras, 36 de éstas consideraran como un éxito la venta de libros infantiles, 7 de ellas lo calificaron como regular, 5 mencionaron que era un fracaso y sólo 5 no supieron que responder. Los argumentos

que presentaron las casas editoriales con mayor frecuencia al preguntarles los motivos por los cuales en su fondo editorial contaban con libros para niños, eran los siguientes: " para fomentar la lectura", "porque así lo maneja la editorial", "se debe contar con material para todo público", "es lo que más se vende", o bien "por ser la especialidad de la casa editorial".

De igual forma se consideró el costo promedio de los libros infantiles que fue igual a N\$ 17.55.

A manera de resumen podemos decir que de acuerdo a la ejecución de los grupos control y experimental, se observaron diferencias significativas entre ambos grupos al término de la intervención, teniendo como base el modelo de retroalimentación positiva maestro-alumno, cabe hacer notar que las ejecuciones cuantitativas y cualitativas fueron más favorables para el grupo experimental, a pesar de que éste presentó mayores deficiencias en la fase inicial de intervención.

En cuanto a los datos obtenidos de la encuesta aplicada a las 51 profesoras de educación pre-escolar, se refleja la falta de una aplicabilidad de tareas de lectura a pesar de que éstas afirmaron llevarlas a cabo.

Con respecto a los datos proporcionados por los 44 encargados de los puestos de periódicos cercanos a los pre-escolares, donde se llevó a cabo el estudio, se notó la clara predilección de esta población por las revistas populares y periódicos deportivos, dejando fuera los libros.

Por último al tener contacto con los datos recabados por la encuesta aplicada a 56 casas editoriales del país, se encontró que en su mayoría eran estudiantes los que acudían a comprar libros, y que la gran mayoría calificaba como éxito la demanda de libros infantiles.

| S ^o s | INTENTOS BASADOS EN LOS DIBUJOS | | | | | | | INTENTOS BASADOS EN LETRAS | | | | Callado |
|------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------|----------------------|---------------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------|-----------------------|----------------|---------|
| | Señalam. y Coment. | Siguien. la Acción | Historia Diálogo | Historia Monólogo | Lectura y Relato Mezclado | Lectura Similar Original | Lectura al Pie Letra | Negarse | Leyen. Aspec. | Estra sin Equi. | Lect. Inde. | |
| 1 | 10 | | 10 | 47 | | 33 | | | | | | |
| 2 | 33 | | | | | | 5 | | | | | 61 |
| 3 | 70 | | | | | | | | | | | 30 |
| 4 | | | | 47 | | 33 | 3 | | | | | 17 |
| 5 | 75 | | | | | | | | | | | 25 |
| 6 | | | | | | | 100 | | | | | |
| 7 | | | 63 | 5 | | | | | | | | 32 |
| 8 | | | | | | | 82 | | | | | 18 |
| 9 | 45 | | | 36 | | 10 | | | | | | 10 |
| 10 | 33 | | | | | | | | | | | 67 |
| 11 | | | | | | | 50 | | | | | 50 |
| 12 | | | | | | | | | | | | 100 |
| 13 | | | | | | | | | | | | 100 |
| 14 | | | | | | | 40 | | | | | 60 |
| 15 | 73 | | | 9 | | | | | | | | 18 |
| 16 | 37 | 5 | 26 | | | 37 | | | | | | |
| 17 | 67 | | | | | | | | | | | 33 |
| 18 | 75 | | 22 | | | | 3 | | | | | |

Tabla N. 5 Muestra los porcentajes de los intentos de lectura de cada uno de los sujetos del grupo control durante el pre-test.

| S's | Disponibilidad de material de lectura en el hogar. | Material de lectura de mayor acceso para el niño en el hogar | Material de lectura de uso exclusivo para el niño | Material de lectura de uso común para la familia | Material de lectura adquirido a petición del niño | Material de lectura proporcionado disposición de los padres | Frecuencia de actividades de lectura en el hogar en la semana | Interés del niño en actividades de lectura | Se toman medidas disciplinarias durante estas actividades | Se le leen cuentos repetidos | Creo útil este tipo de actividades |
|-----|--|--|---|--|---|---|---|--|---|------------------------------|------------------------------------|
| 1 | 100% | cuentos y libros | sí | no | no | sí | 2 ó 3 veces | sí | no | no | sí |
| 2 | 75% | libros | sí | no | - | - | 2 ó 3 v. | sí | no | no | sí |
| 3 | 50% | todo tipo | sí | sí | sí | no | 2 ó 3 v. | sí | a veces | no | sí |
| 4 | 100% | todo tipo | sí | no | sí | no | 2 ó 3 v. | sí | no | - | sí |
| 5 | 75% | revistas y cuentos | sí | no | sí | sí | 2 ó 3 v. | sí | sí | sí | sí |
| 6 | 100% | cuentos y libros | sí | no | sí | sí | Diario | sí | - | sí | sí |
| 7 | 100% | todo tipo | sí | no | sí | sí | Diario | sí | no | sí | sí |
| 8 | 100% | todo tipo | sí | sí | sí | sí | 1 v/sem | sí | no | sí | sí |
| 9 | 75% | cuentos | sí | no | sí | sí | 2 ó 3 v. | sí | no | no | sí |
| 10 | 100% | revistas y libros | no | sí | sí | no | - | - | - | - | - |

Tabla N. 6 Muestra las respuestas de los padres de los sujetos del grupo control a las preguntas sobre disponibilidad de lectura y frecuencia de las actividades de lectura y/o narraciones en el hogar.

| Sujetos | Trabajo Doméstico | Trabajo Fuera de Casa | Tareas Escolares | Ver T.V | Paseos o Juegos | Lectura | No-Específico |
|---------|-------------------|-----------------------|------------------|---------|-----------------|---------|---------------|
| 1 | 16% | | | | 10% | | 74% |
| 2 | | 24% | | 16% | 10% | | 50% |
| 3 | 42% | | | 10% | 20% | | 28% |
| 4 | 26% | 40% | 2% | | 4% | | 28% |
| 5 | | 72% | | | | | 28% |
| 6 | 20% | | | | 14% | | 66% |
| 7 | 28% | | 12% | 18% | 12% | 2% | 28% |
| 8 | 4% | 40% | | | 28% | | 28% |
| 9 | 20% | | 20% | 10% | 8% | | 42% |
| 10 | | 30% | 8% | | 2% | | 60% |
| TOTAL | 16% | 21% | 4% | 5% | 11% | 0.2% | 42.8% |

Tabla N. 7 Muestra los porcentajes obtenidos para las actividades que los padres de familia del grupo control señalaron distribuyen su tiempo durante la semana.

| Sujetos | Explicaciones o Interpretaciones | Permite la intervención del niño | Lee simplemente | Permite al niño relatar el cuento | Hace preguntas al niño | Interpreta a los personajes | Se auxilia con materiales como dibujos |
|---------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------|-----------------------------------|------------------------|-----------------------------|--|
| 1 | sí | sí | no | no | no | no | no |
| 2 | sí | sí | no | no | sí | sí | sí |
| 3 | no | sí | no | no | no | no | no |
| 4 | sí | sí | no | sí | sí | sí | no |
| 5 | no | sí | no | sí | sí | sí | no |
| 6 | sí | sí | no | sí | sí | sí | sí |
| 7 | sí | sí | no | sí | sí | sí | no |
| 8 | sí | sí | no | no | sí | sí | no |
| 9 | sí | sí | no | no | sí | sí | sí |
| 10 | | | | | | | |

Tabla N. 8 Muestra las conductas que los padres de familia de los sujetos del grupo control realizan durante las situaciones de lectura y/o narración con sus hijos dentro del hogar.

| S's | INTENTOS BASADOS EN LOS DIBUJOS | | | | | | | INTENTOS BASADOS EN LETRAS | | | | Callado |
|-----|---------------------------------|--------------------|------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------|--------------------------|----------------|---------|
| | Señal. y Comen. | Siguien. la Acción | Historia Diálogo | Historia Monólogo | Lectura Relato Mezclado | Lectura Similar Origin. | Lectura Pie Letra | Negarse | Leyendo Aspect. | Leyendo Est. sin Equili. | Lectura Indep. | |
| 1 | 75 | | | | | | | | | | | 25 |
| 2 | 100 | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | 60 | | | | 40 |
| 4 | 79 | | 14 | | | 7 | | | | | | |
| 5 | 43 | | | | | | | | | | | 57 |
| 6 | 58 | | 23 | 19 | | | | | | | | |
| 7 | 60 | | 11 | 6 | | 17 | | | | | | 6 |
| 8 | 76 | | 15 | 7 | | 2 | | | | | | |
| 9 | 60 | | 20 | | | 20 | | | | | | |
| 10 | 88 | | 3 | 6 | | 3 | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | 100 |
| 12 | 46 | 8 | 13 | 20 | | 13 | | | | | | |
| 13 | 74 | | 16 | | | | | | | | | 10 |
| 14 | 29 | | 71 | | | | | | | | | |
| 15 | 68 | 5 | | | | | | | | | | 27 |
| 16 | 76 | | 7 | | | 17 | | | | | | |
| 17 | 90 | | | | | | | | | | | 10 |
| 18 | 70 | | 18 | 9 | | | | | | | | 3 |

Tabla N.9 Muestra los porcentajes de los intentos de lectura de cada uno de los sujetos del grupo experimental durante el pre-test.

| S's | Disponibilidad de material de lectura en el hogar | Material de lectura de mayor acceso para el niño en el hogar | Material de uso exclusivo para el niño | Material de lectura de uso común para la familia | Material de lectura adquirido a petición del niño | Material de lectura proporcionado por disposición de los padres | Frecuencia de actividades de lectura a la semana en el hogar | Interés del niño en actividades de lectura en el hogar | Se toman medidas disciplinarias durante estas actividades | Se leen cuentos repetidos | Creer útil este tipo de actividades |
|-----|---|--|--|--|---|---|--|--|---|---------------------------|-------------------------------------|
| 1 | 75% | cuentos | sí | no | sí | no | 2 ó 3 v. | tal vez | no | no | sí |
| 2 | 20% | cuentos y revistas | sí | no | sí | sí | a veces | sí | no | sí | sí |
| 3 | 75% | cuentos y libros | sí | sí | sí | sí | 2 ó 3 v. | sí | no | sí | sí |
| 4 | 20% | cuentos | sí | sí | no | sí | 1 v / s | sí | no | sí | sí |
| 5 | 50% | cuentos y libros | no | sí | no | sí | 2 ó 3 v. | sí | sí | no | sí |
| 6 | 75% | cuentos y libros | sí | sí | sí | sí | 2 ó 3 v. | sí | - | sí | sí |
| 7 | 20% | cuentos | sí | no | no | sí | 2 ó 3 v. | sí | sí | sí | sí |
| 8 | 50% | cuentos | sí | no | sí | sí | 2 ó 3 v. | sí | sí | sí | sí |
| 9 | 100% | cuentos y libros | sí | no | sí | sí | 2 ó 3 v. | sí | no | sí | sí |
| 10 | 50% | - | sí | no | no | sí | 2 ó 3 v. | sí | no | no | sí |
| 11 | 100% | " | sí | sí | sí | sí | 2 ó 3 v. | sí | no | sí | sí |
| 12 | 50% | - | sí | no | sí | sí | 1 v / s | sí | no | no | sí |
| 13 | 75% | " | sí | no | no | sí | 1 v / s | sí | sí | sí | no |

Tabla N. 10 Muestra las respuestas de los padres de los sujetos del grupo experimental las preguntas sobre disponibilidad de material de lectura y frecuencias de actividades de lectura y/o narraciones en el hogar.

| Sujetos | Trabajo Doméstico | Trabajo Fuera de Casa | Tareas Escolares | Ver T.V | Paseos o Juegos | Lectura | No-Específico |
|---------|-------------------|-----------------------|------------------|---------|-----------------|---------|---------------|
| 1 | 20% | | | | 24% | 3% | 53% |
| 2 | 12% | 20% | | 10% | 12% | 6% | 40% |
| 3 | 6% | 24% | 10% | 12% | 14% | | 34% |
| 4 | 60% | | 10% | | | | 30% |
| 5 | | 40% | | 12% | | | 48% |
| 6 | | | | | | | 100% |
| 7 | 44% | 20% | | | 2% | | 34% |
| 8 | | 68% | | | | | 32% |
| 9 | 20% | | | 10% | 22% | 2% | 46% |
| 10 | | 52% | | | | | 48% |
| 11 | 14% | 40% | 15% | | 4% | | 27% |
| 12 | 4% | | | | 12% | | 84% |
| 13 | | | 12% | 12% | 12% | | 64% |
| TOTAL | 14% | 20% | 4% | 4% | 8% | 1% | 49% |

Tabla N. 11 Muestra los porcentajes obtenidos para las actividades que los padres de familia del grupo experimental señalaron distribuyen su tiempo a la semana.

| Sujetos | Explicaciones o Interpretaciones | Permite la Intervención del niño | Lee simplemente | Permite al niño relatar el cuento | Hace preguntas al niño | Interpreta a los personajes | Se auxilia con material como dibujos |
|---------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------|-----------------------------------|------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1 | sí | sí | no | sí | sí | sí | sí |
| 2 | sí | sí | no | sí | sí | sí | sí |
| 3 | sí | sí | no | sí | sí | sí | no |
| 4 | sí | sí | no | sí | no | no | no |
| 5 | sí | sí | no | sí | sí | sí | no |
| 6 | sí | sí | no | sí | sí | sí | no |
| 7 | no | sí | no | no | sí | sí | sí |
| 8 | no | sí | sí | no | sí | no | no |
| 9 | sí | sí | no | sí | sí | sí | no |
| 10 | sí | sí | no | sí | sí | no | no |
| 11 | sí | sí | no | sí | sí | sí | sí |
| 12 | sí | sí | no | sí | no | no | no |
| 13 | sí | sí | no | sí | no | no | no |

Tabla N. 12 Muestra las conductas que los padres de familia de los sujetos del grupo experimental realizan durante las situaciones de lectura y/o narración con sus hijos dentro del hogar.

| S's | INTENTOS BASADOS EN LOS DIBUJOS | | | | | | | INTENTOS BASADOS EN LETRAS | | | | Callado |
|-----|---------------------------------|--------------------|------------------|-------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------|-------------------------|----------------|---------|
| | Señala. y Coment. | Siguien. la Acción | Historia Diálogo | Historia Monólogo | Lectura Relato Mezclado | Lectura Similar Original | Lectura Pie Letra | Negarse | Leyendo Aspect. | Leyendo Est. sin Equil. | Lectura Indep. | |
| 1 | | | | | 78 | 22 | | | | | | |
| 2 | 67 | | 33 | | | | | | | | | |
| 3 | 33 | | 42 | 8 | | | | | | | | 17 |
| 4 | | | | | | | 100 | | | | | |
| 5 | 43 | 15 | 21 | | | | | | | | | 21 |
| 6 | | | | | | | | 50 | | | | 50 |
| 7 | 3 | | | 57 | 67 | 30 | | | | | | 3 |
| 8 | 72 | | | 6 | | | | | | | | 22 |
| 9 | 6 | | 12 | 41 | 23 | 6 | | | | | | 12 |
| 10 | 62 | | 19 | | | | | | | | | 19 |
| 11 | 77 | | | 4 | | | | | | | | 18 |
| 12 | 57 | | 26 | | | | | | | | | 17 |
| 13 | 100 | | | | | | | | | | | |
| 14 | 61 | 6 | 33 | | | | | | | | | |
| 15 | 56 | | 33 | 11 | | | | | | | | |
| 16 | | | 100 | | | | | | | | | |
| 17 | 53 | | 16 | 10 | | | | | | | | 21 |
| 18 | 53 | | 31 | 16 | | | | | | | | |

Tabla N.13 Muestra los porcentajes de los intentos de lectura de cada uno de los sujetos del grupo control durante el pos-test.

| S'a | INTENTOS BASADOS EN LOS DIBUJOS | | | | | | | INTENTOS BASADOS EN LETRAS | | | | Callado |
|-----|---------------------------------|--------------------------|---------------------|----------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------|----------------------------|--------------------|------------------------------|-------------------|---------|
| | Señala. y Coment. | Siguien. la Acción | Historia Diálogo | Historia Monólogo | Lectura Relato Mezclado | Lectura Similar Original | Lectura Pie Letra | Negarse | Lectura Aspect. | Leyendo Est.sin Equil. | Lectura Indep. | |
| 1 | 75 | | | | | | | | | | | 25 |
| 2 | | | | | 25 | | 75 | | | | | |
| 3 | | | | | | 6 | 94 | | | | | |
| 4 | | | | | 12 | 12 | 76 | | | | | |
| 5 | | | 24 | 38 | 38 | | | | | | | |
| 6 | | | | | 16 | 4 | 80 | | | | | |
| 7 | | | | | 20 | | 80 | | | | | |
| 8 | | | | | 14 | 5 | 81 | | | | | |
| 9 | | | | | 10 | | 90 | | | | | |
| 10 | | | | | 8 | | 92 | | | | | |
| 11 | | | | | 25 | 5 | 70 | | | | | |
| 12 | | | | | 43 | 3 | 54 | | | | | |
| 13 | | | | | 12 | | 88 | | | | | |
| 14 | | | | | 9 | 9 | 82 | | | | | |
| 15 | | | | | 14 | 21 | 65 | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | 40 | | 60 | | | | | |
| 18 | | | | | 16 | 16 | 68 | | | | | |

Tabla N.14 Muestra los porcentajes de los intentos de lectura de cada uno de los sujetos del grupo experimental durante el pos-test.

| Categorías Conductuales | S E S I O N E S | | | | | | | | TOTALES | |
|-------------------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | F | % |
| Explicaciones | 15 | 30 | 18 | 20 | 16 | 74 | 9 | 57 | 239 | 77 |
| Preguntas Abiertas | 0 | 11 | 12 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 29 | 9 |
| Preguntas Cerradas | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 16 | 3 | 0 | 24 | 8 |
| Reforzamiento | 0 | 7 | 7 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 16 | 5 |
| Vínculo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | .32 |
| Diálogo de Andamio | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | .32 |
| Discusión | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Retroalimen - tación. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TIEMPO EN MIN. | 8: 20 | 7: 40 | 6: 40 | 7: 10 | 9: 20 | 5: 10 | 6: 10 | 9: 50 | 310 | |

Tabla N.15 Muestra las frecuencias y porcentajes de las categorías conductuales que realizó la profesora del grupo control durante las 8 sesiones de filmación.

| Categorías Conductuales | S E S I O N E S | | | | | | | | TOTALES | |
|-------------------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|---------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | F | % |
| Explicaciones | 75 | 50 | 53 | 65 | 86 | 36 | 49 | 44 | 458 | 47 |
| Preguntas Abiertas | 30 | 29 | 21 | 36 | 40 | 24 | 6 | 36 | 222 | 23 |
| Preguntas Cerradas | 9 | 0 | 6 | 5 | 4 | 8 | 1 | 0 | 33 | 3 |
| Reforzamiento | 13 | 12 | 15 | 18 | 21 | 19 | 8 | 22 | 128 | 14 |
| Vínculo | 15 | 6 | 11 | 15 | 6 | 12 | 16 | 10 | 91 | 9 |
| Diálogo de Andamio | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 7 | 3 | 1 | 19 | 2 |
| Discusión | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 5 | 12 | 1 |
| Retroalimentación. | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 12 | 1 |
| TIEMPO EN MIN. | 15:50 | 11:40 | 11:30 | 12:30 | 14:00 | 10:20 | 9:50 | 12:40 | 975 | |

Tabla N. 16 Muestra las frecuencias y porcentajes de las categorías conductuales que realizó la profesora del grupo experimental durante las 8 sesiones de filmación.

| Maestras que incluyen actividad de Lectura | Es suficiente el material utilizado en el pre-escolar | Tienen acceso los niños a dicho material | Tipos de cuentos que les leen |
|--|---|--|---|
| <p>Sí 88%</p> <p>No 12%</p> | <p>Sí 50%</p> <p>No 44%</p> <p>No-Contesto 6%</p> | <p>Sí 96%</p> <p>No 2%</p> <p>No Contestó 2%</p> | <p>Infantiles 100%</p> <p>Otros 41%</p> |
| Estrategias de Narración | | Motivos por los que narran cuentos a sus alumnos | |
| <p>Lectura Textual 67%</p> <p>Interpretación de Personajes 78%</p> <p>Explicación con dibujos 63%</p> <p>Promover participación 82%</p> <p>Preguntas 90%</p> <p>Respuestas 90%</p> | | <p>Incrementar la Imaginación 24%</p> <p>Transmitir valores y creencias 8%</p> <p>Incrementar comprensión de lectura 10%</p> <p>Incrementar desarrollo del lenguaje 12%</p> <p>A petición de los niños 12%</p> <p>Apoyo al tema 14%</p> <p>Desarrollo intelectual y cultural 10%</p> <p>No-Respondió 10%</p> | |

Tabla N. 17 Muestra los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 51 profesoras de educación pre-escolar.

| Material a la venta: | Demanda del material: | Motivos de la oferta de material: | Motivos por los que ofrece libros: | Motivos de quiénes no ofrecen libros: |
|--|-----------------------|-----------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| Periódicos 100% | Periódicos 40% | Demanda 27% | Demanda 2% | No se venden 100% |
| Revistas 100% | Revistas 60% | Distrib. 73% | Distrib. 33% | |
| Libros 79% | Libros 0% | | | |
| Videos 34% | | | | |
| Periódicos de mayor demanda | | Revistas de mayor demanda | | |
| Prensa 1270 | ejem. diarios | Eres 2722 | ejemplares quincenalmente | |
| Ovaciones 1117 | " " | Teleguía 1323 | ejemplares semanalmente | |
| Universal 648 | " " | Tv.y Nov. 2035 | ejemplares quincenalmente | |
| Libros de mayor demanda | | | | |
| Best Sellers y Novelas | | | 61% | |
| Atlas, Enciclopedias y cursos de Idiomas | | | 28% | |
| Otros | | | 11% | |

Tabla N. 18 Muestra las preferencias de lectura de la población cercana a los pre-escolares donde se llevo a cabo la investigación.

DISCUSION

De acuerdo a los objetivos planteados para la elaboración de la presente investigación, se encontró que la intervención sobre las formas de narración sí afecta sobre los intentos de lectura de los sujetos, por lo que apoyamos las afirmaciones de Lavine (1972), Jencks (1972), y Durkin (1977, citados por Gibson y Levin 1978), en donde se menciona que en la medida en que la sociedad le brinde a los sujetos acceso al material de lectura, éstos podrán desarrollar sus habilidades dentro de la misma, en este caso puede confirmarse lo anterior, ya que los sujetos que presentaron mayores habilidades en sus intentos de lectura en esta investigación fueron los sujetos 4 del grupo control y 12 del grupo experimental, pese a que el sujeto 12 se vio igualado por el resto de sus compañeros del mismo grupo durante el pos-test, lo cual atribuimos a las estrategias que sus padres emplean dentro del hogar, sin embargo, no estamos negando la indudable ventaja de la lectura dentro del ambiente familiar, sino que éstas pueden incrementarse teniendo como base un adecuado modelamiento que podría propiciar el contacto con libros acordes a edades más avanzadas.

Por otra parte Ninio (1980), encontró que al comparar las habilidades de interacción de madres de nivel socioeconómico alto y bajo, las primeras proveen a sus hijos de mejores oportunidades para el desarrollo de su lenguaje, puesto que éstas utilizan un vocabulario más rico, brindando un mayor

número de nombres de objetos, acciones y atribuciones, además de tener mayores habilidades para provocar en sus niños una nueva adquisición de vocabulario, ajustándose a las necesidades y habilidades de sus propios hijos. Al final propone que el tener contacto con libros, puede resultar de gran ayuda para las personas que no tienen estas habilidades, ya que podrán desarrollar un lenguaje más fluido, y las estrategias necesarias al tratar con niños; como sucedió con la profesora del grupo experimental, quién recibió un entrenamiento sobre la forma en que debían desarrollarse las situaciones de narración para su grupo, logrando modificar sus habilidades para dirigirse a los niños.

Harste y Burke (1982), por su parte se enfocaron a determinar la forma en que los textos de determinadas culturas influyen en el aprendizaje de los niños sobre la función que los cuentos tienen semántica, sintáctica y simbólicamente, lo cual va a permitir desarrollar esquemas anticipatorios en los sujetos sobre lo que se va a leer. Por su parte Cornell, et. al. (1988) menciona que el aprendizaje que los niños obtienen al ponerse en contacto con material de lectura, por ejemplo saber cómo orientarse e identificar letras, puede verse reflejado en las actuaciones de los sujetos que participaron dentro de esta investigación, ya que a excepción de los sujetos 4 y 7 del grupo control y 12 del grupo experimental, el resto de los sujetos utilizó durante la primera sesión de prueba en

sus intentos, formas de lectura que se parecían más a una conversación. Sin embargo, en la sesión del pos-test se corroboró el hecho de que los sujetos del grupo experimental pudieron modificar sus ejecuciones, esto es, los niños de este grupo después del período de narración manipularon correctamente los cuentos, dando una narración más convencional, incluyendo elementos como: inicio y término tradicional, guiando con su propio dedo sus intentos de lectura, y tratando de descifrar lo escrito, sin tomar en cuenta las ilustraciones, lo cual implica que los sujetos de estos grupos lograron desarrollar pautas de comportamiento que son definidas socialmente como adecuadas, es decir, los libros infantiles, empiezan a ser significativos para estos niños, ya que les han dado un uso como medio de "comunicar algo" de "determinada forma", es decir, ya no conciben a la lectura como un evento más sin particularidades, sino como parte del contexto escrito, que a su vez conforma al lenguaje hablado, el cual tiene sus propias reglas a seguir en la transmisión de un mensaje determinado.

En cuanto al entrenamiento que se le otorgó a la maestra del grupo experimental para la narración de cuentos, podemos decir que estamos de acuerdo con lo sostenido por Vivas de Muñoz y Gorodeckis (1980), quienes encontraron en su investigación que el modelamiento por parte de un adulto que incluía: oraciones gramaticalmente correctas, información

nueva, la presencia de reforzamiento positivo, la retroalimentación y el involucramiento de los niños en forma activa dentro de la historia, resulta útil para desarrollar algunas dimensiones del lenguaje infantil. Por lo que respecta a esta investigación, pudieron comprobarse los beneficios anteriormente mencionados, ya que se logró un avance progresivo en los intentos de lectura de este grupo, pese a que ninguno de los sujetos, presentó un intento de lectura basado en las letras; suponemos que estos sujetos se encontraron, al término de la intervención experimental, en una transición hacia el aprendizaje de la lectura convencional, y como señalan Roser y Martínez (1985, citados por Morrow, 1990), la maestra del grupo experimental asumió un papel más activo y positivo con sus alumnos, relatando experiencias de la vida real, y motivando a los niños a responder a sus preguntas; lo anterior confirma lo mencionado por Saracho y Dayton (1989), quienes señalan que al modificar la actitud del modelo hacia la lectura, puede también afectarse la actitud de los pequeños hacia este tipo de tareas.

Elley (1989a y 1989b) argumenta que la lectura por sí sola ayuda a desarrollar en el niño un aprendizaje de palabras nuevas, basándose en el contexto, y repetición de la historia, además de la representación pictórica de la misma; más aún cuando ésta es acompañada de explicaciones que favorezcan la comprensión del texto; o como en el caso de la presente investigación se retomen características de los resultados

óptimos en el aprendizaje de la lectura en niños pequeños, como las sugeridas por Morrow (1990), y Stricklana y Ogle (1990), que entre otras, recomiendan hacer uso de explicaciones, discusiones, de elaboración de vínculos, retroalimentación y reforzamientos positivos, mismas que fueron incluidas en el entrenamiento que se le brindó a la maestra del grupo experimental, logrando avances considerables en las ejecuciones de los sujetos de ese grupo, aunque no hay que dejar de lado los resultados del grupo control, ya que éstos en la segunda sesión de prueba, también lograron superar su ejecución con respecto a la prueba inicial, con lo cual confirmamos que la simple lectura textual, que fue la estrategia que se presentó con mayor frecuencia en las narraciones de la profesora del grupo control, es útil en el aprendizaje de la lectura convencional, aunque no es lo suficientemente óptima para lograr resultados sorprendentes a los obtenidos en el grupo experimental en la segunda sesión de prueba, hecho que atribuimos a las estrategias utilizadas por la maestra de este grupo.

Respecto al tamaño de la muestra más propicia para la narración de cuentos infantiles en la obtención de mayores y mejores resultados Morrow (1990), menciona que la lectura de uno vs. uno, o bien que las situaciones de relato con grupos pequeños, son una de las variables que brindan mayores beneficios, en tanto que se logra un mayor número de

participaciones, intercambio de ideas, experiencias, elaboración de preguntas y comentarios hacia las lecturas, mencionando también que ésta puede ser una buena influencia sobre la pasividad que muestran algunos sujetos hacia éstas actividades; en el presente estudio se pudieron observar éstos beneficios en los sujetos del grupo experimental, por lo que nos atrevemos a decir que éstos mismos resultados pueden encontrarse en una clase completa de pre-escolar, y que éstos obedecerán al entrenamiento que se le brinde a la profesora de ese grupo.

Por otra parte Vivas de Muñoz y Gorodeckis (1980), y Valdéz-Menchaca y Whitehurst (1992), encontraron en sus investigaciones que el narrar cuentos infantiles a niños pequeños, puede ayudarlos a incrementar la comprensión del vocabulario, la retención de oraciones gramaticalmente formadas y la capacidad para retener información específica; y pese a que éstos factores no fueron evaluados en esta investigación, los datos cualitativos que se pudieron observar en los sujetos de ambos grupos - pero en especial en el grupo experimental -, puede inferirse un avance en estas características o formas de medir el desarrollo del lenguaje.

En los estudios llevados a cabo por Vivas de Muñoz y Gorodeckis (op. cit.); Morrow (op. cit.); Hamilton y McCormick (1989); Elley (op. cit.); y Valdéz-Menchaca y Whitehurst (op. cit.), en los cuáles se implementó la narración de historias

infantiles como parte de sus procedimientos; y se observaron mejoras significativas de los grupos experimentales por sobre las ejecuciones de los grupos control. En la presente investigación de igual forma y a pesar de que los niños del grupo control presentaron una mejor ejecución en su prueba inicial (pre-test); los niños del grupo experimental sobrepasaron dicha ejecución, logrando obtener resultados significativamente más altos en comparación a su actuación durante el pre-test y pos-test consigo mismos, y con el otro grupo. Cabe hacer notar también, que aunque en menor grado, las ejecuciones que obtuvo el grupo control durante el pos-test fueron significativas con respecto a su primera prueba (pre-test), con lo cual concluimos que la simple lectura de cuentos infantiles contribuye significativamente a desarrollar las habilidades de lectura en niños pequeños, sin embargo, se pueden lograr resultados más satisfactorios cuando esta actividad es llevada a cabo con una serie de características que propicien el aprendizaje de la lectura de forma amena, rápida y efectiva.

De esta forma, nos atrevemos a suponer que el llevar a cabo estas actividades en la escuela y/o en el hogar, es la mejor manera de fomentar en los niños hábitos literarios, que poco a poco y por sí mismos, los motiven a continuar alimentándose de los libros, y por qué no, a dejar fuera otro tipo de actividades inocuas como es el caso de la T.V. Además

de ser una mejor forma, por medio de la cual los niños pueden aprender a leer, haciendo a un lado la simple repetición de símbolos que en un momento dado puede dificultarles la lectura y escritura, y que no les proporciona ningún tipo de significado real con sus vidas.

Por otra parte, en cuanto a los datos obtenidos, a través de la aplicación de los cuestionarios dirigidos a las profesoras de pre-escolar, los cuales tenían como objetivo determinar la presencia de actividades de lectura dentro del ambiente pre-escolar y las formas en que éstas se llevaban a cabo en estas instituciones, se observó que existe poca preocupación por parte de profesores y directores a este tema, a pesar de que lo señalaron como de gran importancia para el desarrollo de los niños, ya que se enfocaban a tareas manuales sobre fechas y festejos importantes, aseo personal y juegos infantiles; por lo cual estamos de acuerdo con Reutzel, Oda y Moore (1989), quienes resaltan la escasa atención que se ha brindado a este tema por parte de las autoridades educativas, a pesar de las deficiencias que se han encontrado no sólo en niños pequeños, sino incluso en adolescentes y adultos. Como es el caso de nuestra población, dentro de la cual se observan hoy día índices de analfabetismo superiores en cada estado en la mayoría de los casos al 10%, que va acorde al número de bibliotecas ubicadas en ellos; es decir, podemos preguntarnos sobre los esfuerzos de erradicar las deficiencias culturales si

observamos el número de población de cualquier estado y lo comparamos con el número de bibliotecas que existen en él, las deficiencias son claramente notorias, lo cual puede verse en los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios correspondientes a los padres de familia de los niños que participaron en este estudio, en donde se observó una sobrevaloración acerca de la actividad de lectura, pero al compararlas con las formas de distribución de sus actividades cotidianas, éstos le brindan muy poco espacio; los datos obtenidos en la presente investigación no se alejan de los resultados encontrados por Hernández y Morroy (1993), en los cuales se aprecian similitudes en cuanto a los motivos para no llevar a cabo lecturas con sus hijos, por ejemplo: "no tiene tiempo", "son pequeños", u "otros", los cuáles alcanzaron los porcentajes más altos en este apartado; y que de alguna manera nos hacen recordar sobre la falta de una planeación adecuada sobre la distribución de tiempo de los padres de los sujetos que participaron en esta investigación, puesto que la actividad que se reportó con mayor porcentaje fue la de "No-Específico"; con esto no queremos decir que se dejen de lado las tareas domésticas, laborales o de esparcimiento, sino que existe la necesidad de una re-estructuración de actividades ambiguas como: "el convivir con la familia", o "estar en la casa", ya que éstas no garantizan el desarrollo de patrones de interacción que favorezcan el crecimiento cultural de los

miembros de una familia.

Gorman, et. al. (1988), señala aquéllos indicadores de la calidad escolar que deben tomarse en consideración al evaluar la situación educativa de determinado lugar, algunos de ellos son: nivel de educación de los maestros, organización de las actividades escolares por parte de los profesores, y años de experiencia en la docencia; los cuáles pudieron observarse dentro de las respuestas que las profesoras brindaron a la encuesta, ya que se encontró un ligero margen que sobrepasó el 50% de las profesoras que habían obtenido el título de Lic. en Educación Pre-escolar, y un porcentaje importante que sólo había concluido como técnico en esa carrera. También se pudo observar que había personas que sólo terminaron sus estudios de nivel medio básico (secundaria), y sin embargo se encontraban dando clases a pre-escolares. En cuanto a la actualización que este grupo de profesoras manifestó tener, lo podemos calificar como positivo, ya que podría elevar los beneficios que sus alumnos puedan obtener a través de su capacitación constante.

Además se observó que al igual que en los padres, existió una sobrevaloración de las profesoras sobre su desempeño dentro del salón de clases, esto a pesar de los años de experiencia promedio encontrados, ya que la mayoría de ellas señaló la actividad de lectura como un hecho importante que ayudaba a sus alumnos a incrementar su imaginación y desarrollo del lenguaje, sin embargo ninguna anotó dentro de su reporte, que ésta

actividad se desarrollara de manera específica o cotidiana, lo cual nos hace especular sobre la importancia que estas maestras brindan a las actividades cognitivas de sus alumnos, poniendo mayor énfasis a las prácticas psicomotrices, aunque estas no carecen de importancia, proponemos el fomento de ambas de forma paralela para lograr en el niño un desarrollo integral.

Otro hecho que nos lleva a cuestionar las repuestas sobre las estrategias de narración de cuentos a las que recurren las profesoras en general, son los altos porcentajes que indican que estas estrategias se emplean al llevar a cabo el relato de historias, ya que de ser así todas estarían ejecutando las categorías propuestas por Morrow (op. cit.) y Stricklana y Ogle (op. cit.), logrando obtener índices de lectura altamente satisfactorios, hecho que ponemos en duda, ya que en la muestra de pre-escolares en los que se llevo a cabo la intervención se hizo patente la falta de habilidades de lectura, puesto que hubo un número considerable de niños que se negaron a participar o guardaban silencio por espacios prolongados en su prueba inicial.

Un indicador más que señala Gorman (op. cit.), como importante para medir la calidad escolar, es el estatus socioeconómico al que pertenezcan las familias de los niños. Sin embargo en esta ocasión esto no pudo ser corroborado, ya que a pesar de que la población con la que se trabajó contaba con una educación que iba de bachillerato a profesional, con un

ingreso mensual suficiente para proveer material de lectura a sus hijos, además de que la mayoría de las familias contaban con hijos mayores que de alguna manera aseguraban la presencia de libros, y sin embargo no se observó el fomento de actividades de lectura en los más pequeños.

Aunado a éstas deficiencias, encontramos que la enseñanza pre-escolar no es obligatoria, y por lo tanto a los padres de familia no les preocupa el tipo de instrucción y la calidad en el trato que se les brinda dentro de él, sino que se busca en la mayoría de los casos promover en los niños la socialización y costumbre de acudir a un centro de enseñanza; además que al ingresar a los primeros grados de educación primaria, se parte de que el niño no tiene ningún tipo de conocimiento o aprendizaje que lo ayude en la adquisición de conocimientos de escritura y lectura convencionalmente correctos.

El llevar a cabo esta encuesta dentro de las aulas de pre-escolar, nos permitió observar que no es suficiente contar con un ambiente alfabetizador (letras, palabras, o dibujos pegados en las paredes), para la adquisición de un aprendizaje de lectura y/o escritura, pese a las creencias de las profesoras, ya que como se ha visto es necesario contar con un modelamiento adecuado de parte del adulto, que incluya aspectos de lectura, haciendo uso no sólo de la lectura textual, que como ya se ha dicho acarrea beneficios a los niños por sí sola, sino acompañándose de explicaciones, retroalimentaciones,

repeticiones, etc. Además de tratar de buscar el apoyo de los padres de familia, conscientizándoles en el aspecto de que no basta en llevar a sus hijos a la escuela, sino participar activamente en las tareas y preocuparse por lo que aprenden día a día.

Por nuestra parte, nos atrevemos a decir que el problema de los déficits de lectura en nuestro país, no obedecen sólo a las actitudes a los padres de familia o bien a las autoridades educativas, suponemos que este problema es resultado de la repetición de propuestas y repeticiones, así como de la falta de aplicabilidad de las mismas, las cuáles son consecuencia de la carencia de concientización en la población en general, sobre las enormes desventajas que representa ser un "iletrado educado" y se cierran a las perspectiva mediante la cultura, por considerarlo obsoleto.

Con respecto al objetivo de analizar las preferencias de lectura de la población cercana a los pre-escolares donde se llevó a cabo este estudio, podemos decir, que éstas se enfocaron sobre revistas y periódicos de lectura comercial, que no aporta de ningún modo un aprendizaje positivo para los individuos, ya que se deja de lado el análisis de las situaciones políticas-económicas y culturales, que día a día van afectando a los individuos. Los materiales que estas poblaciones eligieron con mayor frecuencia, nos hacen pensar que éstos sólo buscan ilustraciones llamativas o de moda, sin

importar los textos que la acompañan; dichos resultados corroboran lo mencionado por Sanz (1993), ya que en sus datos se reportan los mismos títulos de mayor preferencia, y a pesar de que éstos fueron recabados en un público adulto, no dejan de ser similares a los obtenidos en la XII Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, en la cual la población infantil entrevistada mostró tener inclinación hacia la lectura de esta clase de material, ante lo cual inferimos que dicha preferencia pueda deberse a que los niños están desarrollando los mismo patrones conductuales que observan y que son aprobados por los adultos a su alrededor.

Además de esta similitud, se pudo confirmar la opinión que se tiene en general sobre la adquisición de libros, puesto que al existir poca demanda de ellos, la publicación de los mismos decrece en igual proporción, lo cual es reiterado al llevar a cabo las encuestas en las casas editoriales que calificaron como éxito la publicación de un libro cuando éste lograba rebasar los 50 000 ejemplares, cifra que resulta ser completamente inferior al compararla con el número de personas que habitan sólo en el D.F.

Una posible solución al problema de hábitos de lectura de nuestro país podría ser el transmitir el mensaje de que leer no debe ser contemplado como la entrada a un mundo fascinante de conocimiento, diversión y entretenimiento, y las personas más indicadas para ello son los padres y maestros. Tratando de

canalizar las preferencias hacia un tipo de material que brinde un conocimiento real, reflexivo y ameno, como es el caso de los libros. Tomando en consideración la propuesta que realiza Lagunas (1993), cuando habla sobre el cambio que se está gestando dentro de los espacios culturales como las bibliotecas, o las mismas ferias del libro, con las cuales las autoridades se esfuerzan por ponerlas en contacto con la población, y poco a poco lograr cambios en las actitudes de ésta hacia la superación personal y productiva, a través de la lectura.

Por otra parte al tomar en cuenta los datos de las casas editoriales nos encontramos que el tipo de población que acude a comprar libros con mayor frecuencia son los estudiantes y profesionistas, quiénes son parte de la población que cuenta con una formación académica que podríamos calificar de adecuada, la cual a tenido que basarse en el ejercicio de la lectura forzosa, mientras que los empleados, amas de casa y obreros son relegados a un segundo plano; dichos datos se asemejan a los encontrados por Hernández y Morroy (op. cit.), lo cual nos hace suponer que la población que adquiere libros es similar a la que acude a estas actividades, aunque aquí cabría reflexionar si el costo del material literario impide la adquisición del mismo al resto de las personas que no se encontraron dentro de estas categorías, pero también debemos tener presente que en la actualidad existen diversas

posibilidades para la adquisición de libros a bajos precios; y sin embargo la preferencia por revistas y periódicos comerciales se hace patente de forma excesiva, quizá para un análisis más profundo y específico sobre éste punto, deberían tomarse en cuenta factores como: el ingreso promedio de la población, formas de vida, clase social, expectativas sobre la educación y ejercicio de la lectura, entre otros.

En cuanto a la preferencia de libros infantiles, se observó que ésta sí tiene éxito, puesto que existe gran demanda de ella, ya que su costo promedio fue de N\$ 17.55, que al compararlo con el precio de un libro de otro tipo, como la novela o el científico, resulta realmente bajo, por lo cual el fomentar la lectura de libros infantiles en niños de edad pre-escolar no afecta de manera drástica en el presupuesto familiar, puesto que existen publicaciones a bajo costo, además de la presencia de bibliotecas, talleres de lectura, o ferias de libros, que son gratuitas y buscan fomentar en los niños y población en general la lectura productiva y reflexiva de lo que nos rodea, partiendo de un ambiente de conocimientos, sin olvidar la diversión y comodidad de los que acuden a ellas; dejando de lado las actitudes de la población que tiende a brindar material de lectura de acuerdo a la edad y habilidad de los individuos.

Al término de la elaboración del presente trabajo, y de acuerdo a los resultados obtenidos, suponemos que el problema

de la analfabetización y los bajos índices de nivel escolar en nuestra población, se deben en gran medida a la transmisión de hábitos de lectura de baja calidad e incluso a la falta de ellos en muchos hogares, trayendo como consecuencia la compra de material puramente comercial, a pesar de los esfuerzos realizados por la autoridades educativas, creemos que éstos aún obedecen a meros intereses personales por seguir con la programación establecida, que no toma en cuenta las habilidades y conocimiento de los niños de 4 ó 5 años de edad, suponemos también que el implementar tareas como las sugeridas en el presente trabajo acarrearía beneficios en los hábitos e intentos de lectura de este tipo de población, con un gran éxito, como lo demuestran los resultados de cada uno de los trabajos citados con anterioridad, ya que representa un aprendizaje ameno y perdurable para los niños, y que en realidad no necesita brindarle mucho tiempo, que signifique un cambio brusco en las actividades diarias del pre-escolar, además del bajo costo que éste representaría.

Por lo cual sugerimos que se incluyan en el programa pre-escolar actividades de lectura, como las propuestas dentro de la intervención llevada a cabo en los sujetos de este trabajo, ya que al invertir en la calidad de narración de los modelos adultos que se encuentran alrededor del niño, podrían lograrse beneficios a largo y mediano plazo que propicien la superación intelectual y social de los mismos y de la sociedad.

REFERENCIAS

- Cornell, E. H.; Sénéchal, M.; y Brodal (1988), Recall of Picture Books by 3-years-old Children: Testing and Repetition Effects in joint Reading Activities, Journal of Educational Psychology, 80 (4), 537-542.
- Elley, W. B. (1989) Vocabulary Acquisition from Listening to Stories, Reading Research Quarterly, 24 (2), 174-187.
- Gibson, J. E. y Levin, H. (1978), How Can Parents Help Children with Reading?, En: E. J. Gibson y H., Levin. (eds). The Psychology of Reading, The Massachusetts Institute of Technology, 550-557.
- Hamilton, M. L. y McCormick, S. Effects of meaning-focused cues on underachieving reader's context use, self-corrections, and literal comprehension, Reading Research Quarterly, 24 (1), 89-111.
- Harste, C.J. y Burke, L.C. (1982), Predictibilidad: Universal en lecto-escritura. En: E., Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura, México, siglo XXI, 50-66.
- Hernández, J., y Morroy, L. (1993) "La FILIJ'92 en números", XIII Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, 3 Diciembre-93.

I.N.E.G.I. Datos Estadísticos del censo de 1990, sobre las características de la población mexicana referentes al nivel educativos en el país.

Informe de Gobierno, "El Universal", 2 de Noviembre de 1993.

Lagunas, M. E. (1993), "El Fomento a la Lectura en Bibliotecas Públicas" XIII Feria Internaonal del Libro Infantil y Juvenil. 3-Diciembre-1993.

Morrow, L. M. (1990), Assessing Children's Understanding of Story Thorough their Construction and Reconstruction of Narrative. En: L., Morrow y J. K. , Smith. (eds). Assesment for Instruction in Early Literacy, U.S.A., Prentice Hall, 110-134.

Morrow, L. M. (1990) Grup size and story reading, Reading Research and Quarterly, 25 (3), 215-229.

Morrow, L. M. y Smith, J. K. (1990) Assessment for Instruction in Early Literacy, U.S.A., Prentice-Hall, 1-6.

Ninio, A. (1980) Picture - Book Reading in Mother-Infant Dyads Belonging to two Subgroups in Israel, Child Development, 51, 587-590.

Reutzel, D. R.; Oda, L. K.; Moore, B. H. (1989) Developing Print awareness, Reading Readiness, and word reading, Journal of Reading Behavior, 21 (3), 197-217.

- Sanz, J. (1993) "Presentación de la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura", XIII Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil", 3-Diciembre-93.
- Saracho, N. O. y Dayton, C. M. (1989) A factor Analytic Study of Reading Attitudes in young children, Contemporary Educational Psychology, 14, 12-21.
- Stricklana, S.D. y Ogle, M. D. (1990) Teachers Coping with Change: Assessing the Early Literacy Curriculum. En: L. M., Morrow y J. K., Smith (eds.) Assesment for Instruction in Early Literacy, U.S.A., Prentice Hall, 205-218.
- Sulzby, E. (1985) Childre's Emergent Reading of Favorite Story Books: A Developmental Study, Reading Research Quarterly, 20, 458-481.
- Teale, W.H. (1990) The Promise and Challenge of Informal Assessment in Early Literacy, en: L.M., Morrow & J. K. Smith, (eds.) Assesmente for Instruction in Early Literacy (1990), U.S.A., Prentice Hall, 45-61.
- Valdez-Menchaca, M. C. y Whitehurst, G. J, (1992), Accelerating Language Development Through Picture Book Reading A systematic Extension to Mexican Day Care, Developmental Psychology, 28, (6), 1106-1114.

Vivas de Muñoz, E. y Gorodeckis, M. (1980), Influencia de la Lectura Sistemática de Cuentos Infantiles sobre algunas Dimensiones del Lenguaje del Niño, Revista Interamericana de Psicología, 14 (2), 137-150.

Wallace, I. (1993) "La Ilustración de Libros Infantiles y Juveniles en Canadá" XIII Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, 3-Diciembre-93.

Anexo 1
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IZTACALA

Estimados Padres de Familia:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer el interés que sus hijos han mostrado en su hogar por el contacto con cuentos o libros infantiles. Dicho cuestionario no recibirá ningún tipo de calificación, ya que su uso será únicamente con fines estadísticos y confidenciales, incluso para la propia institución a la que pertenecen su(s) hijo(s), por lo que de ninguna manera afectará en su rendimiento escolar. Le rogamos de la manera más atenta ser sincero en todas sus respuestas, y de antemano agradecemos su valiosa cooperación.

Nombre del padre o tutor: Edad:

Ocupación: Edo.Civil:

Nombre del niño: Edad:

Fecha de Nacimiento:

Nombre de la Escuela:

Tipo de escuela a la que pertenece: Particular ()

Estatad ()

1)¿Qué persona se encarga de aportar económicamente al gasto familiar?

2)¿Cuál es el ingreso mensual de la familia?

3)Subraye los servicios con los que cuenta su hogar:

a) agua potable b) luz eléctrica c) calles pavimentadas

- 4) Anote el nombre de los miembros que componen su familia, edad, grado máximo de estudios y ocupación:

| Nombre | Edad | Escolaridad | Ocupación |
|--------|------|-------------|-----------|
|--------|------|-------------|-----------|

- 5) En general, cómo distribuye Ud. su tiempo por las tardes de lunes a viernes, anote la actividad, lugar y personas con las que convive de acuerdo al siguiente horario:

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|-------|--------|-----------|--------|---------|
|-------|--------|-----------|--------|---------|

2-4 p.m.

4-6 p.m.

6-8 p.m.

- 6) Acostumbran a salir en familia los sábados, subraye su respuesta: Sí, No (si responde afirmativamente pase a la siguiente pregunta, si no pase a la número 8).

- 7) A dónde han llevado al niño más frecuentemente:

- 8) En general cómo distribuye Ud. su tiempo los sábados, anote la actividad, personas con las que convive en esas horas y el lugar:

a.m. 10-12 p.m.

12-2 p.m.

2-4 p.m.

4-6 p.m.

6-8 p.m.

9) En general cómo distribuye su tiempo los domingos, anote el lugar, personas y actividad de acuerdo al siguiente horario:

a.m. 10-12 p.m.

12-2 p.m.

2-4 p.m.

4-6 p.m.

6-8 p.m.

10) Tiene el niño cuentos o libro extraescolares:

De qué tipo:

Nombre alguno de ellos:

¿Quién se los lee?:

11) Mencione el grado máximo de estudios de la madre:

12) Mencione el grado máximo de estudios del padre:

13) ¿En qué porcentaje el niño ha tenido disponibilidad de material de lectura en su hogar (por ejemplo: revistas, cuentos, libros, periódicos, etc.)?. Marque con una X la opción más adecuada:

a) 0% () b) 20% () c) 50% () d) 75% () e) 100% ()

14) ¿A qué tipo de material tiene mayor acceso el niño?, marque con una X en el paréntesis en blanco la mejor opción:

a) revistas () b) cuentos () c) periódicos ()

d) libros ()

15) Mencione el nombre de dicho material:

16) ¿El material adquirido para la lectura del niño está destinado a su edad o es de uso común de toda la familia?:

Sí _____ No _____ ¿por qué?

17) ¿El material es adquirido a petición del niño o, por qué a Ud. le parece que debe contar con el?:

18) ¿Ud. o algún miembro de su familia acostumbran leer para el niño?: Sí _____ No _____ ¿Quién?:

19) ¿Con qué frecuencia?, marque con una X su respuesta:

a) diario () b) nunca () c) una vez a la semana ()

d) 2 ó 3 veces por semana () e) otras, especifique:

20) Para responder a las siguientes preguntas Ud. deberá elegir la(s) opción(es) que Ud. realice al relatar cuentos al niño:

----Hay explicaciones o interpretaciones por parte de Ud. para que el niño comprenda la lectura.

----Le permite al niño que intervenga en la historia.

----Lee Ud. simplemente.

----Deja que el niño relate el cuento por sí solo.

----Hace preguntas al niño para ver si comprendió la historia, si es así, Ud. lo hace: a) en medio b) al final c) durante todo el cuento.

----Hace Ud. interpretaciones de los personajes de la historia (p.e. adopta tonos diferentes de voz para cada

personaje).

- Se auxilia Ud. con algún tipo de material para su narración (p.e. muebles, muñecos, dibujos, gesticulaciones, sonidos, etc.) si es así mencione cual:
- 21)¿El niño muestra interés por este tipo de actividades en el hogar y/o en la escuela?:
- 22)¿Es necesario tomar medidas disciplinarias para que el niño ponga mayor atención a este tipo de actividades?:
- 23)¿Cuáles son los cuentos favoritos del niño?
- 24)¿Los cuentos que lee o relata al niño son repetidos o siempre diferentes?
- 25)¿Cuándo repite Ud. el cuento nota cambios en la participación del niño?: Sí_____ No_____ ¿cuáles?
- 26)¿Permite Ud. que el niño haga preguntas referentes a la historia?:
- 27)¿Cree que sería útil implementar este tipo de actividades en el hogar y/o en la escuela? ¿por qué?:

ANEXO 3
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IZTACALA

El objetivo del presente cuestionario es determinar el nivel de comprensión de lectura en niños pre-escolares, por lo cual le agradecemos de antemano la seriedad y atención prestados al presente.

Nombre:

Edad:

Sexo: Ocupación:

Grado máximo de estudios:

Otros cursos:

Años de experiencia:

1) ¿Dentro del programa escolar para la educación pre-escolar, se incluyen actividades de lectura?

2) ¿Ud. ha implementado actividades de lectura en sus alumnos?

3) ¿Qué actividades son?

4) En general en un día de clases ¿cómo distribuye las actividades escolares?, anote sus comentarios de acuerdo al siguiente horario:

9-10 a.m.

10-11 a.m.

a.m. 11-12 p.m.

5) ¿En la escuela con qué tipo de material se auxilia para sus actividades con los niños? Especifique por favor:

- 6)¿Considera Ud. que el número de materiales educativos es suficiente?
- 7)¿Los niños tienen acceso al material? ¿cómo son repartidos?
- 8)¿Ud. les ha contado cuentos alguna vez? Sí, No
¿Por qué motivos?
- 9)¿Qué tipo de cuentos?
a)infantil b)científico c)ficción d)Novela
- 10)Especifique la forma en que lo ha hecho:
----Lectura textual
----Interpretación de los personajes
----Explicación de los hechos que ocurren, auxiliándose de dibujos, (nunca lee los textos).
----Pide la participación de los niños.
----Hace preguntas, para comprobar la comprensión de los niños.
----Responde Ud. a las preguntas de los niños.
- 11)¿Qué opina Ud. sobre la implementación obligatoria de lectura de cuentos para los niños de educación pre-escolar?

ANEXO 4
 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
 CAMPUS IZTACALA

El objetivo del presente cuestionario, es determinar el nivel de lectura de la población mexicana, y su influencia en los niños de edad pre-escolar, por la atención y tiempos dedicados al mismo, muchas gracias.

Nombre de la Casa Editora:

Fecha:

Dirección:

1) ¿Qué tipo de libros tiene mayor demanda?

- a) Científico b) Novelas c) De texto d) Poesía
 e) Misterio f) Best Seller g) Otros ¿cuáles?

2) Cuando un libro resulta ser un éxito ¿cuál es el número de ejemplares que se editan?

3) Señale el tipo de personas que acostumbran comprar en su establecimiento:

- a) profesionistas b) empleados c) obreros
 d) amas de casa e) estudiantes.

4) ¿En su establecimiento se ofrecen libros infantiles?
 ¿por qué?

5) ¿Resultan ser un éxito o un fracaso en su demanda?
 ¿por qué?

6) ¿Cuál es el costo promedio de este tipo de libros?

ANEXO 5

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

El presente cuestionario tiene como objetivo determinar el tipo de lectura que tiene mayor demanda en esta zona. Por su colaboración gracias. Instrucciones: conteste a las preguntas lo más veraz posible, ya que su información es valiosa para nosotros.

- 1) ¿Qué tipo de material vende Ud.? subraye aquéllos que Ud. tiene en su establecimiento:
a) periódicos b) revistas c) libros d) otros
¿cuáles?:
 - 2) ¿En qué se basa Ud. para la adquisición de determinado material?
 - 3) ¿Qué tipo de material tiene mayor demanda en su expendio, (subraye sólo uno):
a) periódicos b) revistas c) libros d) otros ¿cuáles?
 - 4) ¿Mencione el nombre de los 3 periódicos de mayor demanda en su expendio. (anótelos de mayor a menor demanda y el número aproximado de venta al día).
- NOMBRE DEL PERIODICO NUMERO DE VENTA DIARIA

5) Mencione el nombre de las 3 revistas de mayor demanda en su expendio. (anótelos de mayor a menor demanda y el número aproximado de venta al día).

NOMBRE DE LA REVISTA

NUMERO DE VENTA DIARIA

- 6) En su expendio, Ud. ofrece al público libros o colecciones, subraye su respuesta: Sí, No ¿por qué?
- 7) Si respondió afirmativamente a la pregunta anterior, mencione los libros o colecciones con los que cuenta en su expendio; además señale el número de venta al día.

ANEXO 6

Forma de Registro para la Maestra

Nombre de la Maestra: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

SEGUNDOS

| | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 |
|-----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | | | | | |
| M 2 | | | | | | |
| I 3 | | | | | | |
| N 4 | | | | | | |
| U 5 | | | | | | |
| T 6 | | | | | | |
| O 7 | | | | | | |
| S 8 | | | | | | |
| 9 | | | | | | |
| 10 | | | | | | |

ANEXO 7

Forma de Registro para el Niño

Nombre del niño: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

SEGUNDOS

| | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 |
|-----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| M 3 | | | | | | |
| I 4 | | | | | | |
| N 5 | | | | | | |
| U 6 | | | | | | |
| T 7 | | | | | | |
| O 8 | | | | | | |
| S 9 | | | | | | |
| 10 | | | | | | |