

9



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

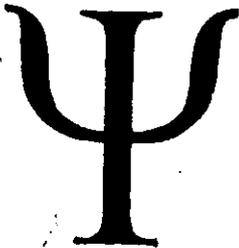
FACULTAD DE PSICOLOGIA DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES

"EFECTOS DE TRES ESTRATEGIAS SOBRE EXTENSION DE VOCABULARIO EN NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA" UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



T E S I S FACULTAD DE PSICOLOGIA QUE SE PRESENTA PARA OBTENER LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA PRESENTA: CARMEN ROCIO AYALA LECHUGA

ASESOR: MTRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO



MEXICO, D.F.

JUNIO DEL 2000

280420



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



ESTE ESFUERZO SE LO DEDICO A MI MADRE
GUILLERMINA LECUFGA ROSAINES
COMO UN HOMENAJE A SU AMOR, FORTALEZA Y
DEDICACIÓN

AGRADECIMIENTOS

Los datos utilizados en este trabajo pertenecen al proyecto "Desarrollo del Lenguaje e Interacción Verbales" financiado por CONACYT con el registro número 4512-91, del cual es responsable la Mtra. Elda A. Alva Canto, a quien agradezco su apoyo, comprensión y tutoría en la realización del presente trabajo.

A mis sinodales:

Lic. Blanca Rosa Girón Hidalgo

Lic. Marquina Terán Guillén

Lic. Fernando Mata Rojas

Dra. Ma. Del Carmen Susana Ortega P.

por el apoyo tiempo y comprensión.

Al programa de Becas PROBETEL de la Secretaría General y a Fundación UNAM por el apoyo para la realización de esta tesis

A Nancy Mazón por su tiempo, consejos, y apoyo en la realización de este trabajo

A Eduardo Hernández Padilla por su tiempo, trabajo, consejos, paciencia y sobre todo por permitirme descubrir a un gran ser humano.

A Verónica Ayala
por su ejemplo y fortaleza

A Monse y Sebastián
por regalarme un pedazo de cielo

Y en especial quiero agradecer a una persona, la cual con paciencia, tolerancia y cariño, me dio su espacio y su tiempo para la realización de mi Tesis

Gracias Hernán

*LEER LA PALABRA,
NO ES LEER LA PALABRA
SINO LEER EL MUNDO
FREIRE*

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
- Lenguaje Y Vocabulario	5
- Vocabulario Y Lectura	11
- Estrategias e Incremento de Vocabulario	14
MÉTODO	
- Sujetos	19
- Instrumentos y materiales	19
- Escenario	21
- Variables	21
- Diseño	22
- Procedimiento	23
RESULTADOS	26
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA	50
ANEXOS	54

RESUMEN

El presente estudio resalta la importancia del vocabulario en la tarea de comprensión de la lectura. Se trabajó con niños considerados como de “alto riesgo” (Alva y Carrión 1991), por poseer un limitado vocabulario y con riesgo de baja comprensión lectora. Para promover el incremento del vocabulario, se aplicaron tres estrategias: “Discusión Estructurada”, “Discusión no Dirigida” y “Énfasis en Palabras Clave”. Se trabajó con 48 niños de 6 años de edad los cuales se dividieron al azar en 8 grupos de 6 niños, dos grupos para cada estrategia y dos grupos control. Para observar la efectividad de las estrategias se aplicó una prueba de vocabulario antes (pretest) y después (postest) de las estrategias, así como una prueba de memoria tres meses después. Obteniéndose mejores resultados en los grupos en los que se aplicó alguna estrategia, en especial en el grupo de “discusión estructurada” en donde los cambios que se dieron del pretest al postest y posteriormente en la prueba de memoria fueron en aumento. Asimismo se demuestra que los niños más beneficiados son aquellos que presentan baja habilidad en el pretest. Este trabajo puede ser el punto de partida para realizar un programa encaminado al desarrollo del vocabulario en niños.

INTRODUCCIÓN

El interés por la comprensión lectora ha crecido en los últimos años. La perspectiva cognitiva y las investigaciones realizadas desde diversas disciplinas como la Lingüística, la Inteligencia Artificial, la Psicología y la Educación han contribuido a ello y han encontrado en la lectura un centro de interés (Santiuste y González 1993).

Entre los múltiples factores que intervienen en la comprensión de la lectura se encuentra el conocimiento del vocabulario, ya que no se puede entender un texto sin conocer la mayoría de las palabras que lo componen. La dificultad de un texto puede predecirse por la proporción de palabras difíciles, por lo que el conocimiento de dichas palabras por parte del lector, predecirá que tan bien va a comprender el texto (Anderson y Freebody 1981, citado en Nagy 1988).

La importancia de la información previa como otro factor determinante de la comprensión se ha hecho evidente a través de diversos estudios que muestran la íntima relación existente entre la información previa que posee el lector y su capacidad de comprensión del texto (Santiuste y González 1993), por ello el ambiente en que el niño se desarrolle es fundamental, ya que en un medio estimulante el niño amplía su lenguaje y por lo tanto su vocabulario y lo conlleva a mayores recursos lingüísticos para comunicarse y comprender lo que le rodea, así como a un mayor desarrollo en general. Por el contrario si el niño se encuentra en un ambiente poco estimulado sus oportunidades para obtener ese desarrollo disminuyen.

La importancia del lenguaje en el desarrollo del individuo es que a través de él se dará un mayor número de interacciones con su medio ambiente y a través de sus sentidos obtendrá el aprendizaje de los elementos necesarios para adaptarse tanto a su medio familiar como social. Primero, le servirá para satisfacer sus necesidades y después para interactuar con quienes le rodean. Así el lenguaje será el principal medio de comunicación en la vida de todos los individuos. A pesar de que existen diferentes formas de lenguaje, el

oral es el que destaca por su universalidad y utilidad, independientemente del idioma.

Dentro de los patrones del lenguaje se percibe cierta uniformidad en cuanto a la aparición de palabras, pero existen factores que pueden influir, obstaculizando o favoreciendo el proceso en diferentes grados. Entre estos factores encontramos: crecimiento, sexo, bilingüismo, tamaño de la familia y nivel socioeconómico. Con respecto a éste último se ha observado que los niños de nivel socioeconómico bajo, presentan mayores fracasos académicos debido a que tienen un lenguaje restringido. Estos niños se encuentran en desventaja en la escuela, no porque tengan un retraso en el lenguaje, si no que, debido a su clase social desarrollan un código verbal diferente (Bernstein, 1958, citado en Alva, Arboleda y Carrión 1991).

Las diferencias en el nivel socioeconómico se notan en el momento en que el lenguaje se convierte en un sistema complejo para la comprensión y expresión de mensajes. De modo que el problema consiste en aprender el lenguaje y aprender a usarlo en interacciones con otros individuos.

El papel de los padres es fundamental en éste aprendizaje, ya que juega un papel activo en la adquisición del lenguaje. Alva y Arboleda (1990), Alva, Arboleda y Carrión (1991), realizaron estudios donde encontraron que el desarrollo del vocabulario y las interacciones verbales son diferentes entre clase alta y clase baja, si se utiliza el número de años de estudio de los padres como variable relevante para diferenciar entre una y otra clase. Los resultados de ésta investigación fueron que los niños de clase alta incrementaron su vocabulario y sus interacciones verbales con la edad, los niños de clase baja cuyos padres tenían menos de nueve años de estudio, no incrementaron ninguna de las variables evaluadas. Estos resultados los llevó a clasificar a estos niños como de "alto riesgo", pues las probabilidades de fracaso escolar en los años siguientes es muy alta. Así los padres que cuentan con un mayor número de años escolares comprenden, manejan y transmiten mayor cantidad de palabras a sus hijos, que quienes asisten pocos años a la escuela.

Por otra parte Alva, Arboleda (1990) y Carrión (1991) encontraron que sólo el 40%

de los niños tienen el acceso a la educación preescolar y poseen un vocabulario limitado. Por lo tanto si la educación preescolar impartida no propicia el desarrollo del vocabulario o más aún no hay en educación preescolar (porque no asisten los niños), los efectos repercuten no solo en el desarrollo del lenguaje, sino también en otras áreas del desarrollo del niño (Alva, Arboleda y Carrión, 1991).

En el presente estudio se tiene como objetivo aplicar diversas estrategias para lograr un incremento en el vocabulario de niños de nivel socioeconómico bajo, con la finalidad de brindar opciones de aprendizaje de palabras que permitan obtener el vocabulario necesario para una mejor comprensión lectora. Las estrategias utilizadas fueron Discusión Estructurada, Discusión No Dirigida y Énfasis en Palabras Clave, dichas estrategias tienen como ventaja el que no necesitan un entrenamiento costoso ni mucho tiempo invertido, lo que le permitiría a los maestros en un momento dado aplicarlas en sus clases sin intervenir o restar tiempo a otras actividades.

LENGUAJE Y VOCABULARIO.

El lenguaje es un instrumento de intercambio social, comunicativo y de estructuración del conocimiento. La importancia del lenguaje en el desarrollo del individuo es que a través de él se dará un mayor número de interacciones con su medio ambiente y a través de sus sentidos obtendrá el aprendizaje de los elementos necesarios para adaptarse tanto a su medio familiar como social. Primero, le servirá para satisfacer sus necesidades y después para interactuar con quienes le rodean. Así el lenguaje será el principal medio de comunicación en la vida de todos los individuos, siendo el lenguaje oral el que destaca por su universalidad y utilidad, independientemente del idioma.

El lenguaje se caracteriza por ser receptivo y productivo, tanto en el código oral (escuchar y hablar) como en el código gráfico (lectura y escritura), (Athey 1982). Esta relación no es estática, en la infancia el escuchar va antes que el hablar, alrededor de los dos años, el lenguaje crece rápidamente y el lenguaje oral empieza a igualar la recepción oral. Alrededor de los seis años se inicia la enseñanza de la lectura y escritura. La raíz común y la interdependencia de estos cuatro aspectos del lenguaje se encuentra en la búsqueda de significados.

Otra característica del lenguaje es que es secuencial y hay reglas para su uso adecuado, muchas de estas reglas entran en el rubro de la sintaxis que significa formas adecuadas de ordenar la lengua. No existe una correspondencia completa entre sintaxis y significado. Sin embargo, usando una mejor sintaxis podemos mejorar la precisión y la claridad del mensaje y una violación excesiva de estas reglas obscurecerían o harían el mensaje ininteligible (Alva, 1991).

La semántica es parte del lenguaje que está relacionada con el significado, este término es muy importante en la teoría de esquemas. Los esquemas dependen principalmente de experiencias anteriores y en segundo término, basándose en esas experiencias y el uso del dialogo se pueden producir inferencias (Athey 1982).

Por otra parte el lenguaje requiere de la coordinación de los procesos de producción y comprensión. Sin dicha coordinación, hablar no nos permitiría el uso del lenguaje para comunicarnos e inferir intenciones.

La coordinación entre la producción y la comprensión es algo que el niño tiene que aprender a trabajar y adquirir durante su desarrollo. Hay muchas áreas de uso del lenguaje en las cuales la producción y comprensión son procesos distintos. Por ejemplo muchos hablantes de varias lenguas sólo pueden entender una segunda o tercera lengua, pero no son capaces de producirla. Otros pueden hablar una lengua pero no la entienden (producción sin comprensión), este es el caso de la recitación. Por lo tanto puede darse la producción sin comprensión o la comprensión sin producción (Díaz, 1991).

Clark y Hecht (1983) afirman que algunas habilidades que se adquieren en la niñez, requieren que el niño sea capaz de coordinar lo que percibe o entiende con lo que produce o codifica. Por lo que la adquisición del lenguaje requiere de la coordinación entre lo que se entiende y lo que se produce. Ellas coinciden con la idea de que puede haber una producción sin comprensión o una comprensión sin producción, pero afirman que no hay una evidencia en la que una apropiada producción ocurra en ausencia de comprensión.

En el caso de los niños, las investigaciones sobre producción y comprensión han encontrado que:

1. Los niños entienden más de lo que producen. Los niños muy pequeños empiezan a producir recordando palabras y tienden a responder apropiadamente a muchas más palabras alrededor de las primeras.
2. Los estudios, sin embargo, no muestran si la comprensión sistemática va por delante a la producción o viceversa. Más bien, sugieren que los dos procesos son diferentes, pero realmente hay casos de comprensión sin producción.

3. Entre los procesos de comprensión y producción debe haber un monitoreo regulado por el niño. Esto a través de sus relaciones orales con adultos y niños que le sirven de modelo de lo que llegará a ser.

Con respecto a esta cuestión de que si los niños entienden más de lo que hablan, Nagy y Anderson (1984) consideran que por cada palabra que un niño aprende, hay un promedio de una a tres palabras adicionales relacionadas, que también serán entendidas por el niño, el número exacto depende de que tan hábil es el menor para utilizar el contexto y la morfología para inducir el significado.

En el desarrollo de los patrones del lenguaje, éste presenta cierta uniformidad en cuanto a la aparición de palabras, pero existen patrones que pueden influir obstaculizando o favoreciendo el proceso en diferentes grados. Entre estos factores encontramos: crecimiento, sexo, bilingüismo, tamaño de la familia y nivel socioeconómico.

Con respecto a la influencia del nivel socioeconómico en el desarrollo del lenguaje, Arboleda y Enríquez (1985) describieron el lenguaje espontáneo de niños preescolares de dos poblaciones de diferente nivel socioeconómico, trabajaron con 184 niños de 5.5 a 6 años, de los cuales 92 eran de clase alta y provenían de centros de desarrollo infantil privados y 92 niños eran de clase baja de escuelas públicas ubicadas en áreas marginadas del D.F. Se obtuvo un texto de 8,050 palabras en clase alta y 7,493 en la clase baja en un periodo de 160 minutos de grabación. La amplitud del vocabulario de los niños de la clase alta fue de 1,465 palabras básicas y de 1,242 en la clase baja. Al comparar las palabras de clase alta con las de clase baja, encontraron que las diferencias de vocabulario entre una y otra muestra estaban basadas en palabras que son más significativas para los niños de acuerdo a sus vivencias. Así, los niños de clase baja nunca emplearon, por ejemplo, la palabra "Houston", así mismo los niños de clase alta nunca mencionaron la palabra "buche", dado que su estimulación ambiental es mucho más amplia ante la educación bilingüe y ante oportunidades más variadas.

Otro estudio que comparó el vocabulario fue el realizado por Alva y Carrión (1990) donde se trabajó con 480 niños de 4.6 a 7 años de edad divididos en clase alta y baja. Ellos detectaron una diferencia del 33% en el total de palabras emitidas durante conversaciones espontáneas, entre niveles socioeconómicos, siendo mayor la cantidad en el nivel socioeconómico alto, así mismo se mostraban incrementos de un intervalo de edad a otro, mientras que en el nivel socioeconómico bajo las tendencias fueron nulas.

Bernstein (1958) planteó que los niños de nivel socioeconómico bajo se encontraban en desventaja en la escuela, no porque tuvieran un retraso en el lenguaje si no que, debido a su clase social desarrollaban un código verbal diferente. Encontró que el lenguaje en la clase social baja se utilizaba generalmente para controlar y expresar emociones, más que para transmitir información (Bernstein 1958, citado en Alva 1991).

Alva, Arboleda y Carrión (1991), realizaron estudios donde encontraron que el desarrollo del vocabulario y las interacciones verbales en niños de 4.5 a 7 años, son diferentes entre clase alta y clase baja, si se utiliza el número de años de estudio de los padres como variable relevante para diferenciar entre una y otra clase. Los resultados de ésta investigación fueron que los niños de clase alta incrementaron su vocabulario y sus interacciones verbales con la edad, los niños de clase baja cuyos padres tenían menos de nueve años de estudio, no incrementaron ninguna de las variables evaluadas. Estos resultados los llevó a clasificar a estos niños como de "alto riesgo", pues las probabilidades de fracaso escolar en los años siguientes es muy alta. Así los padres que cuentan con un mayor número de años escolares comprenden, manejan y transmiten mayor cantidad de palabras a sus hijos, que quienes asisten pocos años a la escuela.

Por lo anterior, el ambiente en que el niño se desarrolle es fundamental, ya que en un medio estimulante el niño amplía su lenguaje y por lo tanto su vocabulario y lo conlleva a mayores recursos lingüísticos para comunicarse y comprender lo que le rodea, así como a un mayor desarrollo en general. Por el contrario si el niño se encuentra en un ambiente poco estimulado sus oportunidades para obtener ese desarrollo disminuyen.

Otro factor importante en el desarrollo del lenguaje es el aprendizaje que de la escuela se obtenga. Arboleda y Enriquez (1985), Alva y Carrión (1991) encontraron que sólo el 40% de los niños tenían el acceso a la educación preescolar y además poseían un vocabulario limitado. Por lo tanto si la educación preescolar impartida no propicia el desarrollo del vocabulario o más aún no hay educación preescolar (porque no asisten los niños), los efectos repercuten no solo en el desarrollo del lenguaje, sino también en otras áreas del desarrollo del niño.

En un estudio donde se buscaba la relación entre el lenguaje del niño y el maestro durante la enseñanza (Díaz 1991); se trabajó con tres maestras de primero de primaria de una escuela pública, se trabajó con 48 niños de un rango de edad de 6.6 a 7 años, pertenecientes a la clase baja. Se grabaron 4 sesiones, un total de 90 minutos por maestra. Se encontró que el vocabulario de la maestra es muy abundante en tanto que en los niños es muy reducido. El vocabulario de las maestras fue de 1701 palabras, el de los niños 579 y las palabras comunes entre ambos son 249. Lo anterior demuestra que el niño tiene que aprender un gran número de palabras nuevas, las cuales no se enseñan en instrucción directa durante la clase, quedando este aprendizaje sujeto a las habilidades que el menor posea de utilizar el contexto para inferir significados (Nagy y Anderson, 1984).

Así, en las aulas los niños tradicionalmente usan muy poco el lenguaje oral, se da una mayor importancia a la lectura en silencio y a la escritura; como lo menciona Edwards (1994), la educación tradicional se enfoca más al lenguaje escrito, el habla se reduce a cantos en coro, a recitaciones aprendidas de memoria y a responder preguntas que evalúan su atención y su memoria. Además el espacio verbal de la clase está acaparado por el maestro y el hecho de la falta de incorporación del lenguaje personal y social del niño a los procesos del aula, preocupa por cuanto podría ser un elemento obstaculizador del conocimiento que el maestro requiere sobre la cultura del niño, en función de la adecuación curricular para algunas zonas y también en función de darle un real sentido humano a la educación (Rojas. García y Brenes. 1992).

Con respecto a lo anterior, hay autores que proponen un apartado especial dentro de los programas educativos para la enseñanza de la lengua oral, este es el caso de García (1987). para ella hablar bien significa pensar bien, pues esto conlleva a la claridad de los conceptos, establecimiento de relaciones, ordenamiento de ideas, etc. Describe un principio pedagógico para la enseñanza del lenguaje “Aprender a hablar hablando”, en el cual la motivación por parte del maestro juega un papel importante, por lo que debe:

- Ser estimulador de la comunicación.
- Animar a los niños más tímidos.
- Encauzar la participación de los más comunicativos.
- Hacer que los niños expresen verbalmente todas sus actividades.

La propuesta anterior tendría que complementarse con el espacio que promueva la interacción entre los niños, ya que como Mercer (1995) afirma, muchos de los conocimientos que poseemos los adquirimos a través de hablar y trabajar con personas que no son los maestros sino un igual. El único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales (Mazón 1998). Mercer menciona que varias investigaciones apoyan el valor del habla entre los estudiantes para la construcción del conocimiento, pero menciona que no toda interacción o habla tiene el mismo valor educativo. Por ello el trabajo colectivo tiene que cumplir con algunas condiciones para que contribuya a la resolución de problemas intelectuales y el avance de la comprensión, estas condiciones son:

- La conversación entre compañeros debe girar alrededor de la ejecución de la tarea y no ser sólo un acompañamiento incidental.
- La actividad debe estar diseñada para fomentar la cooperación entre los compañeros más que la competencia.
- Los participantes deben tener una buena comprensión compartida de los propósitos de la actividad.
- La reglas básicas de la actividad (lo que se espera de los alumnos) debe estimular el intercambio de ideas y la participación activa de todos los involucrados en la tarea.

Alva y Arboleda (1990), Alva y Carrión (1990), Díaz (1991), Velez (1991) estudiaron el efecto de las interacciones verbales en grupos por edad (de 4.5 a 7 años) y encontraron que las interacciones en grupos (donde la discusión no se dirigía), compuestos por un total de 6 niños, producen más verbalizaciones. Esto permite que los niños interactúen más y pueda haber un aprendizaje no solo de palabras o conceptos si no de toda una forma de pensar.

Mazón (1998) realizó un estudio donde resalta la importancia de la interacción verbal entre iguales en la comprensión de vocabulario, ella utilizó dos estrategias para guiar la interacción: Cuestionamiento Cooperativo Guiado y la Instrucción Efectiva de Vocabulario. Trabajó con 81 niños de 6 años de edad y clase social baja, los cuales dividió en grupos de 6, 9 y 12 niños, con sus respectivos grupos controles. Los grupos que mostraron mejor desempeño fueron los conformados por 6 y 12 niños, en el grupo de 9 niños el desempeño, en general, fue menor.

VOCABULARIO Y LECTURA

Dentro de los estudios del lenguaje, el estudio del vocabulario como variable es importante por el impacto que ha tenido en la comprensión de la lectura, además de considerarlo el paso preparatorio para la lectura.

La gran producción de estudios de vocabulario se debió principalmente a que varios investigadores, se percataron de que la mitad de los materiales de lectura publicados no eran comprensibles para la mayoría de los lectores.

El interés aumentó al observar que en las pruebas de inteligencia se correlacionaban los subtest de vocabulario y que el grado de inteligencia se relacionaba con la comprensión de la lectura y la extensión del vocabulario (Hilliard, 1924, citado en Arboleda 1991). Por lo tanto se clasificaban niños brillantes y normales como mediocres debido a que sus

habilidades de vocabulario eran deficientes (Clifford, 1978, citado en Teran 1991).

Thorndike con su libro "The Teachers Word Book" (1921) proporcionó una herramienta sólida a la psicología, la educación y la comunicación. Él se preguntó que era lo que había que enseñarle al niño y la respuesta fue "palabras". Tomando en consideración esto, contó la frecuencia con que cada palabra aparece en el idioma inglés y tabuló millones de palabras provenientes de toda clase de materiales impresos para niños. Encontrando una alta frecuencia de pocas palabras, mediana frecuencia para pocas palabras y baja frecuencia para un gran número de palabras. Descubrió que las palabras más comunes, son aquellas que mejor se entienden. Esto lo llevó a concluir que existía un considerable número de textos que los niños no comprendían.

En México los estudios de vocabulario natural de los niños y la relación de éste con las demandas educativas han estado restringidas al uso de pruebas de diagnóstico y de normatividad. En los estudios de Alva y colaboradores, se encontró documentación precisa y sistemática que informa adecuadamente de la implementación de pautas y estrategias de enseñanza para incrementar el vocabulario y desarrollar adecuadamente el lenguaje de los niños de diferentes niveles socioeconómicos a tono con las demandas escolares. En la trayectoria escolar de los niños en México, éstos se enfrentan continuamente al problema de que los textos les son incomprensibles porque el vocabulario de estos y el de los niños es diferente. Velez (1991) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar si había una relación entre el vocabulario espontáneo del niño y el que se encuentra en los libros de texto. Encontró que existe una diferencia entre el lenguaje básico del niño y el de texto de primer grado. Esto dificulta no sólo la comprensión lectora sino también su progreso escolar.

Así, los textos escolares y materiales de lectura publicados a menudo presentan dificultades para su comprensión. En la actualidad existe abundante producción de materiales que están diseñados para formalizar la enseñanza de la lectura, pero se desconoce de donde provienen los vocabularios utilizados y no está controlada la dificultad en la presentación de las palabras.

Al leer un texto se lleva a cabo una tarea cognitiva compleja que implica diferentes procesos. Kleiman (1982, citado en León 1991) afirma que para comprender un texto se necesita:

- Un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas.
- Un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los que se incluyen: la discriminación perceptual, la intervención de la memoria a corto plazo, una codificación en orden serial, la localización y dirección de la atención y un procesamiento inferencial.
- Procesos de comprensión del lenguaje entre los que se incluyen la recuperación e integración del significado de la palabra y el análisis sintáctico de las frases, entre otros.

Para algunos autores no existen conclusiones evidentes sobre como se produce el procesamiento de la lectura y como inciden las múltiples variables que intervienen en la comprensión lectora (Santuiste, González, 1993), pero algunos de los acuerdos a los que se ha llegado son que la comprensión lectora es un proceso interactivo, en donde el sujeto construye el significado aportando sus conocimientos y su propia experiencia.

Por ello los programas de enseñanza de la comprensión lectora tendrían que desarrollar y activar la información previa del sujeto.

Un componente fundamental de la información previa es el vocabulario. Del vocabulario dependerá la facilidad o no de la comprensión. Por ello una amplitud de vocabulario contribuiría a un enriquecimiento de información previa y en consecuencia esto produciría un aumento en la comprensión lectora.

Para Alonso y Mateos (1985, citado en Santuiste y González 1993), la comprensión de un texto implica que el lector sea capaz de realizar análisis léxicos, sintácticos y semánticos. En donde el procesamiento léxico permite al lector realizar el reconocimiento de las palabras atendiendo, por una parte, a los datos del texto para decodificar y por otra

parte a los factores externos que pueden influir en la anticipación de las siguientes palabras. En el procesamiento sintáctico el lector obtiene información sobre las relaciones entre palabras utilizando las reglas sintácticas. El procesamiento semántico le permite organizar los conceptos que transmite el texto.

Pero los procesos antes mencionados por si solos no son suficientes para la adecuada comprensión de un texto ya que se tiene que dar una combinación de estos para decidir cual es el significado de una palabra o expresión. Por ello es necesario que los niños realicen aprendizajes pertinentes a cada nivel mediante estrategias adecuadas (Santuiste y González).

Así, la importancia del vocabulario en la comprensión lectora ha sido confirmada en varias investigaciones. Davis (1944, citado en Santuiste 1993) encontró que el conocimiento del significado de las palabras es el factor más importante para la comprensión lectora. Anderson y Freebody (1981, citados en Nagy 1988) afirman que no se puede entender un texto sin conocer la mayoría de las palabras que lo componen y que la dificultad de un texto se mide por la proporción de palabras difíciles, por lo que el conocimiento de dichas palabras por parte del lector nos puede predecir que tan bien va a comprender el texto.

Por lo tanto una meta básica de la educación, podría ser el aumentar el número de vocablos que comprenden y utilizan con corrección los alumnos, siendo un objetivo funcional y sensato.

ESTRATEGIAS E INCREMENTO DE VOCABULARIO.

En 1975 Nagy y Resnick recalcaron la necesidad particular de enseñar estrategias de aprendizaje de forma directa, a niños de nivel socioeconómico bajo. Señalaron que una estrategia común pero de carácter simplista para mejorar el vocabulario de los alumnos era

enseñarle más palabras y definiciones con la intención de fomentar el desarrollo de otras habilidades (1978). La estrategia, según Nagy, es simplista porque el aprendizaje de vocabulario que resulta es superficial y no incrementa la comprensión. Por lo tanto propone la enseñanza directa de una variedad de estrategias que provean tanto definiciones adecuadas como ilustraciones de como se utilizan las palabras en contextos comunes. Ha propuesto estrategias tales como el estudio de familias de palabras, palabras en contexto y definiciones, y contexto conjuntamente. Mas tarde en 1987 Nagy, Herman y Anderson señalaron que el aprendizaje incidental durante la lectura libre era el principal modo de adquirir el vocabulario durante los años escolares y el volumen de experiencia con el lenguaje escrito, interactuando con la habilidad de comprensión de lenguaje, era el principal determinante del crecimiento del vocabulario. Realizaron una investigación con la finalidad de conocer cuantas palabras aprenden los niños de manera incidental mediante la lectura, trabajaron con 418 niños, 157 de tercer grado, 100 de quinto y 161 de séptimo año, concluyendo que la frecuencia con la que aparece una palabra en el texto es un factor importante para que se aprenda, siendo necesario que los niños conozcan al menos el 70% del vocabulario empleado en el texto para poder comprender e inferir significados de palabras. Por lo que se puede afirmar que si hay un aprendizaje incidental pero que es más difícil cuando no se conoce la palabra, sobretodo si son palabras conceptualmente difíciles.

Santiuste y García (1993) desarrollaron un programa que posibilita el aprendizaje significativo de vocabulario, basándose en estrategias contextuales, derivando el significado de las palabras a partir de su contexto interno y/o estructura interna. los ejercicios que se emplearon fueron frases incompletas, actividades de clasificación y de categorización. sinónimos y antónimos, dibujos y juegos de vocabulario. Trabajaron con 22 niños de nivel socioeconómico medio-bajo, dividiéndolos en grupo experimental y grupo control. Se seleccionaron 22 palabras que resultaron desconocidas para la mitad de los alumnos y encontraron incremento de valores medidos en el grupo experimental con respecto al grupo control en las pruebas de vocabulario y en una prueba de vocabulario no entrenado, demostrando que el desarrollo de vocabulario significativo contribuye al aumento de la comprensión lectora.

Elley (1989), ha experimentado con estrategias como leerles cuentos a los alumnos y leerles cuentos insertando definiciones de palabras difíciles o palabras clave para la comprensión de un texto. Este estudio fue realizado para lograr que niños pequeños adquirieran vocabulario al escuchar historias, ya que plantea que al leerles historias a los niños, estos aprenden el lenguaje de los libros y se inician en la práctica del lenguaje contextualizado. En su primer estudio encontró ganancias en el aprendizaje de palabras de 15 a 20 %, también se aprendieron palabras que no estaban en el texto. De las 20 palabras incluidas en el test, un niño típico aprende tres que no conocía, la lectura de historias en voz alta parece ofrecer una fuente potencial en la adquisición de vocabulario. En un segundo estudio, Elley trabajó con niños de 6 años de edad de 6 escuelas de Nueva Zelanda, 127 niños divididos en dos grupos experimentales y 51 niños más formaron el grupo control (en la investigación anterior no se contaba con el grupo control). Se utilizaron dos libros (en la investigación anterior sólo se ocupó uno). El pretest estaba conformado por 41 ítems, de selección múltiple, 36 de los cuales eran las palabras difíciles de la historia y 5 palabras control que no aparecían en la historia. Estos mismos 41 ítems eran aplicados al final de la lectura y tres meses después se hacía una nueva aplicación. Los tratamientos que se dieron fueron los siguientes: En el primero, después de la lectura en voz alta por parte de la maestra, se daba una explicación de las palabras, primero dando sinónimos, después haciendo roll-playing y en tercer lugar explicando y presentando un dibujo de la palabra. En el segundo tratamiento se hace la lectura pero sin explicación de las palabras. El promedio de ganancias de vocabulario del pretest al postest después de tres lecturas sin explicación fue de 14.8% y para el grupo con explicación fue de 39.9% .

La conclusión de esta investigación fue que las enseñanzas y explicaciones adicionales de palabras desconocidas como las que se encontraban en las lecturas, traen el doble de ganancia en el vocabulario y que los estudiantes que iniciaban con menor conocimiento de vocabulario ganaban tanto como otros estudiantes y que el aprendizaje era relativamente permanente.

Otro estudio fue realizado poniendo en práctica un programa con éxito en donde se daba gran importancia a la experiencia previa de los niños; este fue realizado en Honolulu, Hawaii por Au y Kawakami (1983) con niños descendientes de nativos, donde la transmisión oral de historias es una característica cultural. Dichos niños tenían una comprensión de lectura del 30 %, considerados como estudiantes desaventajados. El programa consistía en tres fases: *E-T-R* (experiencia-texto-relación).

En el inicio de cada lección, durante la fase *E*, el maestro enfocaba sus preguntas a las experiencias personales del niño o conocimiento base importante para el tema del texto que se leía; después, durante la fase *T*, el maestro y el niño leían en silencio una lección del texto (usualmente una página o dos) y el maestro obtenía piezas específicas de información, después de que el niño terminaba la lectura los detalles de la historia eran discutidos. Entonces, en la fase *R*, el maestro realizaba preguntas que ayudaban al niño a encontrar relaciones entre sus conocimientos previos y la información del texto. El maestro disminuía gradualmente la cantidad de apoyo a lo largo de las tres diferentes fases, dando a los niños la oportunidad de asumir un control cada vez mayor sobre el proceso de la discusión.

Lo que al principio era un proceso externo se convertía en un proceso interno e individual, en otras palabras, pasaba de un plano interpsicológico a un plano intrapsicológico.

La presente investigación forma parte de la línea de investigación "Desarrollo del Lenguaje en Niños y Adolescentes" de la cual se retoma la definición de clase social baja, donde se encontró significativo definirla en base a la escolaridad de los padres con menos de 9 años de estudio (Alva, Arboleda y Carrión 1991) y porque en los hallazgos de éste estudio no se observó tendencias de incrementos en el vocabulario de los niños.

Para este estudio se tomó en cuenta la importancia de la interacción entre iguales y las investigaciones (Alva y cols.) donde se propone que en grupos pequeños (6 niños) se propician más interacciones y verbalizaciones, así mismo lo propuesto por García en donde

la maestra (en este caso el coordinador de la sesión) en una de las estrategias (Discusión Estructurada) estimula la conversación con preguntas, anima a los niños a participar y encauza esta participación.

Coincidiendo con las investigaciones antes mencionadas, en donde se plantea la importancia del vocabulario para la comprensión de la lectura, el objetivo del presente trabajo es la aplicación de diferentes estrategias para lograr un incremento en el vocabulario de los niños.

Por lo que la pregunta de investigación es:

¿Hay un incremento en el vocabulario en niños de primero de primaria de un nivel socioeconómico bajo por medio de la aplicación de tres estrategias (Discusión Estructurada, Discusión no Dirigida y Énfasis en Palabras Clave) en grupos pequeños de discusión (6 niños)?

MÉTODO.

SUJETOS.

En el presente estudio participaron 48 niños de 6 años de edad de clase socioeconómica baja, la cual se definió como: niños con padres de máximo 9 años de estudio y que asistían a escuelas públicas (Alva, Arboleda y Carrión 1991). Para obtener éstos datos se aplicó un cuestionario a todos los alumnos de primer año de la escuela participante, se calculó la cantidad de años de estudio de los padres y solo se incluyeron en la muestra aquellos niños cuyos padres no excedían de 9 años de estudios.

Los niños se asignaron al azar formando grupos de 6 niños, dos grupos para cada estrategia y dos grupos control:

DISCUSIÓN ESTRUCTURADA	DISCUSIÓN NO DIRIGIDA	ENFASIS EN PALABRAS CLAVE	GRUPO CONTROL
1 Grupo (6ss)	1 Grupo (6ss)	1 Grupo (6ss)	1 Grupo (6ss)
1 Grupo (6ss)	1 Grupo (6ss)	1 Grupo (6ss)	1 Grupo (6ss)

Tabla 1.- Distribución de los niños en los grupos de cada estrategia.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

- Cuestionario (anexo 3).
- 6 Lecturas: “Los Animales” con 6 palabras clave, “La Biblioteca” con 4 palabras clave, “El Circo” con 5 palabras clave, “El Cartero” con 6 palabras clave, “El Periódico” con 5 palabras clave y “La Contaminación” con 4 palabras clave. Estas lecturas tenían un promedio de 112 palabras (anexo 4).
- Prueba de vocabulario (anexo 2)
- Grabadora reportera

Lecturas

Las lecturas fueron diseñadas para la investigación (Díaz Cuevas, 1994), tomando como referencia libros de lecturas para niños. Las palabras clave fueron elegidas con el criterio de ser importantes para entender la lectura y se daban algunas características de ellas dentro de la misma lectura.

La siguiente tabla muestra el tema de la lectura y sus palabras clave:

TEMA	PALABRAS CLAVE
1. Los Animales	Selva Feroz Granja Doméstico Ave Zoológico
2. La Biblioteca	Biblioteca Libro Librero Sección
3. El Circo	Circo Acróbata Trapecista Domador Payaso
4. El Cartero	Buzón Carta Correo Cartero Ordenar Repartir
5. El Periódico	Periódico Informar Noticia Modas Reportero
6. La contaminación	Contaminación Ensuciar Residuo Basura

Tabla 2 - Temas de las lecturas con sus respectivas palabras clave.

Prueba de Vocabulario

La prueba de vocabulario consistía en el listado de estas 30 palabras, las cuales se les pedía a los niños que las definieran, en forma individual, preguntándoles: ¿Qué es o qué significa?, el entrevistador se encargaba de anotar en la prueba de vocabulario las respuestas de los niños. Esta prueba se aplicó en tres momentos, antes de la aplicación de las estrategias (pretest), después de la aplicación de las estrategias (postest) y tres meses después de aplicado el postest (prueba de memoria).

Para calificar ésta prueba se diseñó una escala de 5 puntos que evalúa la complejidad de las definiciones dadas por los niños (anexo 1).

ESCENARIO

La aplicación de las estrategias se realizó en aulas que la escuela disponía, en donde los niños se sentaban en círculo, el coordinador y el apuntador se integraban a éste círculo. Las aulas generalmente no estaban bien iluminadas pero nos permitían la privacidad para trabajar.

VARIABLES.

Variable Independiente.- Estrategias:

1. Discusión Estructurada.
2. Discusión no Dirigida.
3. Énfasis en Palabras Clave.

Variable Dependiente.- Prueba de Vocabulario.

Definición de las variables.

- **Estrategias:**

Se aplicaron tres estrategias Discusión Estructurada (basada Au y Kawakami, 1983), Discusión no Dirigida, y Énfasis en Palabras Clave, dichas estrategias se describen en el procedimiento.

- **Prueba de Vocabulario**

El criterio para valorar la comprensión del vocabulario, fue lo que el niño podía verbalizar acerca de las palabras clave de las lecturas (definiciones), éste aspecto se evaluó mediante la comparación del desempeño de los niños en el pretest, postest y prueba de memoria.

DISEÑO.

El diseño será de comparación de grupos con tres tratamientos y evaluados en tres momentos.

No. de Grupos	APLICADO ANTES DEL TRATAMIENTO	TRATAMIENTO	APLICADO 7 SEMANAS DESPUÉS DEL PRETEST	APLICADO TRES MESES DESPUÉS DEL POSTEST
2	PRETEST	Discusión Estructurada	POSTEST	PRUEBA DE MEMORIA
2	PRETEST	Discusión No Dirigida	POSTEST	PRUEBA DE MEMORIA
2	PRETEST	Énfasis en Palabras Clave	POSTEST	PRUEBA DE MEMORIA
2	PRETEST	-----	POSTEST	PRUEBA DE MEMORIA

Tabla 3. Diseño de la Investigación

PRETEST.- Listado de 30 palabras.

ESTRATEGIA 1.- Discusión estructurada (DE).

ESTRATEGIA 2.- Discusión no dirigida (DND).

ESTRATEGIA 3.- Énfasis en palabras clave (EPC).

POSTEST.- Mismo listado de 30 palabras.

PRUEBA DE MEMORIA.- Mismo listado de 30 palabras aplicado tres meses después.

PROCEDIMIENTO.

Se aplicó un cuestionario (Ver anexo 3) a los padres de familia, para seleccionar la muestra.

Una vez seleccionada la muestra (48 niños cuyos padres tuvieran 9 años de escolaridad máxima y contaran con una edad de 6 años de edad), se les aplicó un pretest, que consistió en una selección de 30 palabras clave tomadas de las 6 lecturas presentadas (prueba de vocabulario). Esta prueba se aplicaba de manera individual: el entrevistador preguntaba al niño ¿Qué es? o ¿Qué significa? cada una de las palabras (ver anexo 2) y la contestación del niño era anotada por el mismo entrevistador en la prueba de vocabulario.

Posteriormente los niños se distribuyeron aleatoriamente en grupos pequeños, cada uno de 6 niños: 2 grupos de discusión estructurada, 2 grupos de discusión no dirigida, 2 grupos de énfasis en palabras clave y 2 grupos control.

Las sesiones de discusión quedaron conformadas por un grupo de seis niños, un coordinador (adulto) y un apuntador (adulto), trabajando en un tiempo aproximado de 30 minutos, dos veces por semana. Cada grupo trabajó las 6 lecturas, dos veces cada una, durante un periodo de seis semanas.

ESTRATEGIA 1

GRUPO DE DISCUSIÓN ESTRUCTURADA.

Cada sesión estaba compuesta por tres fases: Experiencia, Texto y Relación.

I. Fase de Experiencia.- El experimentador enfocaba sus cuestionamientos (los

cuales organizaba a partir del texto y los aspectos socioculturales de los niños), en las experiencias personales que posee el pequeño y en el bagaje de conocimientos relevantes, del tópic del texto a leer. Así, comenzaba la sesión preguntando a los niños sobre el tema de la lectura a tratar ese día, por ejemplo: Tema.- El Circo. ¿Algunos de ustedes ha ido al circo?. ¿Cómo era el circo al que fueron?, ¿Qué vieron?, etc... Procurando que cada uno de los niños hable de su experiencia.

II. Fase de Texto.- El experimentador leía a los niños en voz alta el texto, podía hacer señalamientos de partes específicas que los niños debían atender especialmente, por ejemplo: “se fijaron que Manuel dijo que había visto unos señores en unos columpios y la lectura nos habla de los trapeceistas, que son precisamente esos señores que están en los columpios”. Esta actividad se llevó a cabo hasta agotar el texto.

III. Fase de Relación.- El experimentador usaba cuestionamientos para ayudar al niño a que rescatara las relaciones entre sus conocimiento y la información del texto, por ejemplo: “¿se parece lo que habíamos hablado antes con lo que nos dice la lectura?”, “Rebeca nos había dicho que había payasos en el circo y la lectura nos dice que sí”. Lo anterior se hace hasta relacionar todas las palabras clave de la lectura con lo que lo niños habían comentado.

El tiempo aproximado para la aplicación de ésta estrategia fue de 30 minutos para cada grupo.

ESTRATEGIA 2

GRUPO DE DISCUSIÓN NO DIRIGIDA.

El experimentador leía el texto en voz alta y hablaba con los niños, sobre esa lectura, sin llevar un patrón determinado con anterioridad. A diferencia de la estrategia anterior, el experimentador preguntaba por ejemplo: “¿Qué les pareció la lectura?. ¿Les gustó?” y de acuerdo a lo que los niños comentaban, se encaminaba la discusión.

El tiempo aproximado para la aplicación de ésta estrategia fue de 20 minutos.

ESTRATEGIA 3

GRUPO DE ÉNFASIS EN PALABRAS CLAVE.

El experimentador leía el texto en voz alta, cuando mencionaba alguna palabra clave en la lectura, la señalaba simultáneamente en el dibujo de la lámina correspondiente a la lectura. A diferencia de las estrategias anteriores, no se hacía ningún comentario posterior.

El tiempo aproximado para la aplicación de la estrategia era de 10 minutos.

GRUPO CONTROL.

A los niños pertenecientes al grupo control, solo se les aplicaron las evaluaciones, en el tiempo dispuesto para ello (el mismo para los otros grupos), sin ninguna intervención.

Al terminar las seis lecturas (ver anexo 4) con cada grupo, se aplicó individualmente el postest, que consistió en el mismo listado de palabras. Tres meses después se aplicó, igualmente de forma individual, la prueba de memoria (mismo listado) para probar la efectividad de la estrategia.

RESULTADOS

Los datos obtenidos fueron a través de la **prueba de vocabulario** y se analizaron las siguientes variables:

- Estrategia: Discusión Estructurada (DE), Discusión no Dirigida (DND), Énfasis en Palabras Clave (EPC) y Grupo Control.
- Prueba: La prueba de vocabulario, aplicada en tres momentos (pretest, postest y prueba de memoria).

PRUEBA DE VOCABULARIO.

La prueba de vocabulario fue elaborada en el seminario “Desarrollo del Lenguaje e Interacciones Verbales” dirigido por la Mtra. Elda A. Alva (1995), mediante la discusión en dichos seminarios, en los cuales se tomaron los acuerdos de la escala para los diferentes niveles: 0, 1, 2, 3 y 4 puntos; así como las características para calificar cada uno de los puntos (ver anexo 1).

Esta escala se ha sometido a varios piloteos para su validación y confiabilización y ha sido utilizada en otros estudios (Mazón 1998).

La confiabilidad de las calificaciones se realizó interjueces, haciendo una correlación de los puntajes dados por cada uno de los jueces para cada uno de los niños en sus tres momentos de evaluación (pretest, postest y prueba de memoria) alcanzando un índice de .90 de acuerdos. Se utilizó la técnica de doble ciego para incrementar su validez y confiabilidad.

Los resultados serán presentados de la siguiente forma, primero se hará una descripción por frecuencias de las definiciones dadas por los niños en sus tres momentos de evaluación, haciendo una descripción por separado de cada una de las estrategias y del grupo control. Posteriormente se presenta el análisis estadístico para observar si hubo alguna diferencia significativa en los datos. Y finalmente se hace una comparación entre los niños con baja habilidad y los niños con alta habilidad, así como el beneficio de las estrategias en cada grupo.

A continuación se describen los resultados observados en cada una de las estrategias.

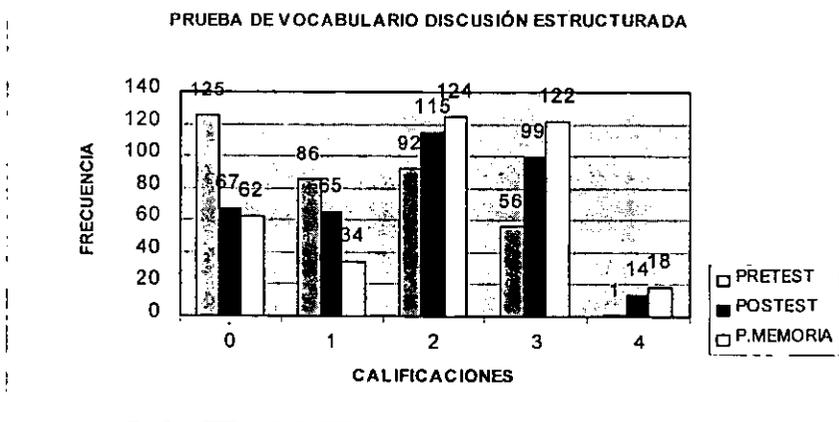
◆ ESTRATEGIA DISCUSIÓN ESTRUCTURADA.

Al comparar las definiciones dadas por los niños de este grupo, en sus tres momentos de evaluación se obtuvieron los siguientes resultados:

Como se puede observar en la figura 1., las definiciones proporcionadas por los niños de este grupo evaluadas como 0 de acuerdo a la escala de calificación de la prueba de vocabulario fueron en disminución, obteniéndose 125 en el pretest, 67 en el postest y 62 en la prueba de memoria. Igualmente las definiciones que obtuvieron calificación de 1. fueron en disminución, obteniéndose 86 definiciones en el pretest, 65 en el postest y 34 (casi la mitad) en la prueba de memoria.

Con respecto a las definiciones evaluadas con los puntajes 2, 3 y 4 fueron en aumento, así las definiciones con calificación 2 aumentaron de 92 en el pretest a 115 en el postest y 124 en la prueba de memoria. Las definiciones con calificación de 3 aumentaron de 56 en el pretest a 99 en el postest y 122 en la prueba de memoria, en las definiciones evaluadas con 4 se observó un considerable aumento de una definición en el pretest a 14 en el postest y 18 en la prueba de memoria.

Figura 1. En donde se muestran las calificaciones de los grupos que participaron en la estrategia Discusión Estructurada.



◆ ESTRATEGIA DISCUSIÓN NO DIRIGIDA

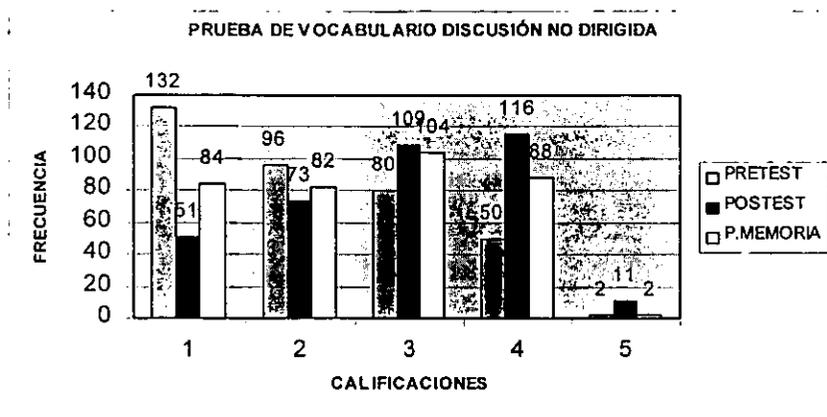
Los resultados obtenidos en ésta estrategia son parecidos a la anterior, la diferencia radica en las calificaciones obtenidas en la prueba de memoria, ya que las definiciones evaluadas con 0 y 1 tienden a aumentar (en vez de disminuir) y las evaluadas con 2, 3 y 4 tienden a disminuir (en vez de aumentar).

Como se observa en la figura 2., las definiciones evaluadas con 0 en el pretest fueron 132, presentando una considerable disminución en el posttest, 51 definiciones, aumentando a 84 en la prueba de memoria (sin llegar a las obtenidas en el pretest) con respecto a las definiciones evaluadas con 1 se obtuvieron 96 en el pretest, disminuyendo a 73 en el posttest y presentando un aumento de 82 en la prueba de memoria.

Las definiciones evaluadas con 2 presentan un aumento entre el pretest, 80 definiciones, al posttest 109 definiciones, y una disminución en la prueba de memoria, 104 definiciones. Las definiciones calificadas con 3 aumentaron significativamente de 50 a 116

en el postest y se mantuvieron 88 en la prueba de memoria. Con respecto a las definiciones evaluadas con 4, solo se presentaron 2 en el pretest, aumentando considerablemente a 11 en el postest, pero disminuyendo nuevamente a 2 en la prueba de memoria.

Figura 2. En donde se muestran las calificaciones de los grupos que participaron en la estrategia Discusión no Dirigida.



◆ ESTRATEGIA ÉNFASIS EN PALABRAS CLAVE

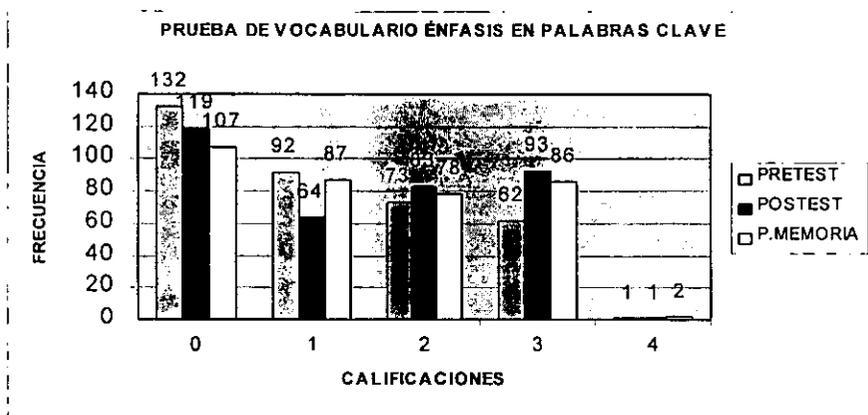
Las calificaciones obtenidas en las definiciones de los niños de ésta estrategia fueron muy diferentes a las obtenidas en las estrategias anteriores.

Como se observa en la figura 3., las definiciones evaluadas con 0 presentaron una disminución de 132 en el pretest a 119 en el postest y 107 en la prueba de memoria. No así las definiciones que obtuvieron calificación de 1, presentando una disminución del pretest, 92 definiciones, al postest, 64 definiciones, pero aumentando a 87 en la prueba de memoria.

Con respecto a las definiciones evaluadas con 2 presentan el mismo patrón que en la estrategia anterior, presentando un aumento de 73 a 83 en el postest, pero una disminución en la prueba de memoria, 78 definiciones. Las definiciones calificadas con 3 también

presentan un aumento de 62 a 93 en el postest y una disminución en la prueba de memoria a 86 definiciones. Sólo se presentó una definición evaluada con 4 tanto en el pretest como en el postest y 2 en la prueba de memoria.

Figura 3. En donde se muestran las calificaciones de los grupos que participaron en la estrategia Énfasis en Palabras Clave.



◆ GRUPO CONTROL

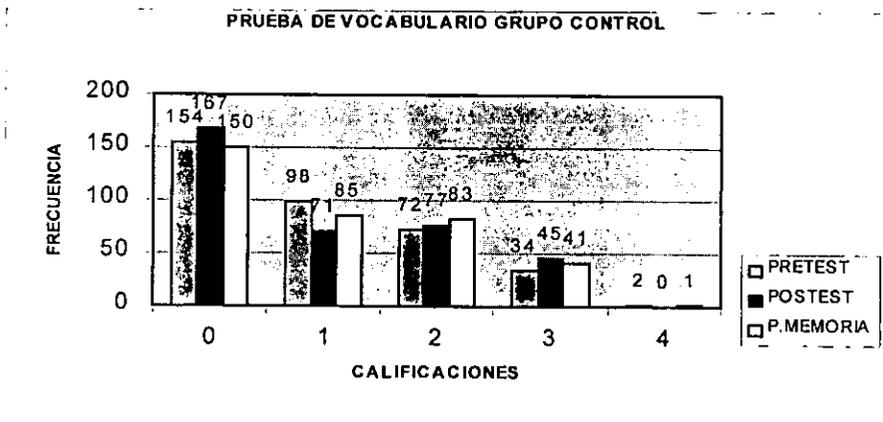
Los niños pertenecientes a este grupo no se les aplicó ninguna estrategia, solo las tres evaluaciones en los mismos momentos que en los otros grupos.

En este grupo se encontró la mayoría de las definiciones evaluadas con 0, así en el pretest se obtuvieron 132, aumentando en el postest a 167 y disminuyendo en la prueba de memoria a 150. Las definiciones calificadas con 1 presentan una pequeña disminución del pretest, 98 definiciones, al postest, 71 definiciones y un pequeño aumento en la prueba de

memoria, 85 definiciones.

Con respecto a las definiciones calificadas con 2 se presentó un aumento del pretest, 72 definiciones, al postest, 77 definiciones y 83 en la prueba de memoria. En las definiciones evaluadas con 3 se presentó un aumento de 34 definiciones en el pretest a 45 en el postest y una pequeña disminución en la prueba de memoria, 41 definiciones. Solo se obtuvieron 2 definiciones calificadas con 4 en el pretest, pero no se presentó ninguna en el postest y solo una en la prueba de memoria.

Figura 4. En donde se muestran las calificaciones de los grupos que participaron en el Grupo Control.



ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO

Se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) para observar si se encontraban diferencias significativas en los puntajes obtenidos por los efectos de las variables **estrategias** y **vocabulario**.

Al realizar el análisis de varianza se obtuvieron diferencias significativas para la variable **estrategia** en las calificaciones 0 ($F = 9.568$, $p < .001$), 2 ($F = 3.150$, $p < .05$) 3 ($F = 7.310$, $p < .001$) y 4 ($F = 9.525$, $p < .001$).

Así mismo las diferencias significativas para la variable **vocabulario** fueron en las calificaciones 0 ($F = 4.627$, $p < .01$), 1 ($F = 4.248$, $p < .05$), 3 ($F = 7.665$, $p < .001$) y 4 ($F = 4.970$, $p < .01$).

Al realizar el análisis de las variables **estrategias** y **vocabulario** conjuntamente se obtuvieron datos significativos sólo en la calificación 4 ($F = 3.313$, $p < .01$).

La siguiente tabla se hace una comparación de las medias globales, obtenidas por cada grupo (discusión estructurada, discusión no dirigida, énfasis en palabras clave y grupo control) en cada una de las calificaciones evaluadas:

CALIFICACION	DISCUSIÓN ESTRUCTURADA	DISCUSIÓN NO DIRIGIDA	ENFASIS EN PALABRAS CLAVE	GRUPO CONTROL
0	2.833	2.967	3.978	5.233
1	2.089	2.789	2.756	2.822
2	3.822	3.256	2.600	2.578
3	3.011	2.822	2.678	1.333
4	.300	.156	.044	.033

Tabla 4. Comparación de las medias de los diferentes grupos: GDE, GDND, GEPC Y GC.

En la tabla anterior se puede apreciar como las medias son menores en la calificación 0 para las estrategias Discusión Estructurada (DE) y Discusión no Dirigida (DND), en comparación con las medias obtenidas en la estrategia Énfasis en Palabras Clave (EPC) y con el Grupo Control (GC). En la calificación 1 la media sigue siendo menor en la estrategia DE, y hay muy poca variación en los otros grupos. En la calificación 2 hay un aumento en las medias de las estrategias DE y DND. En las calificaciones 3 y 4 la media más alta es en la estrategia DE.

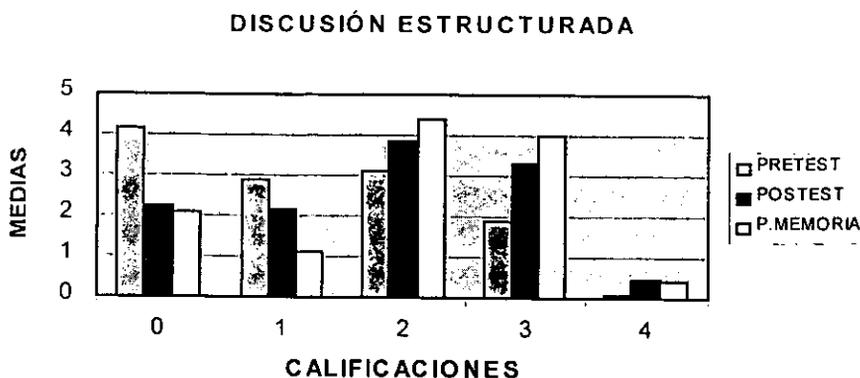
Lo anterior permite afirmar que si hay un cambio en las definiciones dadas por los niños después de aplicadas las estrategias y que una de las estrategias (DE) permite obtener una mejoría mayor en dichas definiciones.

Debido a lo anterior se trataron de aislar los efectos de cada una de las estrategias para lo cual se calcularon individualmente:

➤ **Grupo de Discusión Estructurada.** Se aplicó un análisis de varianza observándose diferencias significativas en las calificaciones 0 ($F = 3.950$, $p < .05$), 1 ($F = 6.760$, $p < .01$) y 3 ($F = 4.420$, $p < .05$).

Al comparar las medias de las calificaciones se puede observar como en el pretest las calificaciones con 0 y 1 son mayores y van disminuyendo en las calificaciones con 2 y 3, presentándose muy pocas definiciones con 4. A diferencia del postest donde se observa una disminución de calificaciones con 0 y 1 y un aumento en las calificaciones con 3 y 4. En la prueba de memoria se disminuyen aun más las calificaciones con 0 y 1 y se observa un aumento mayor en las calificaciones con 2 y 3. Se presenta un pequeño aumento en la calificación 4.

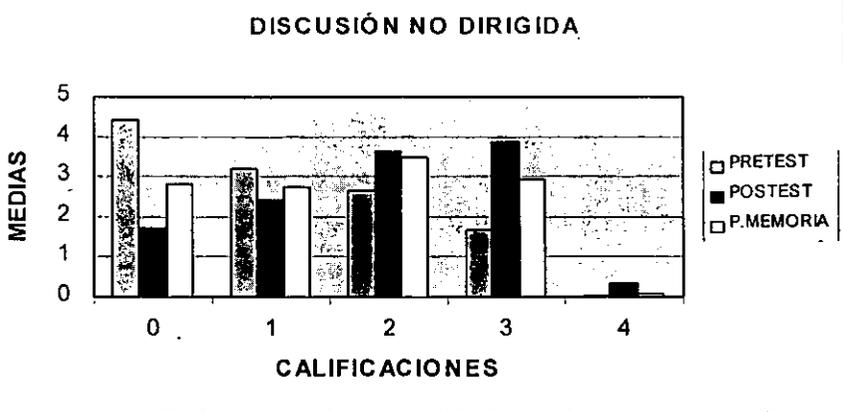
Figura 5. Donde se muestran las medias de las calificaciones de la Estrategia Discusión Estructurada.



- **Estrategia Discusión No Dirigida.** Al aplicar el análisis de varianza se encontraron diferencias significativas para las calificaciones 0 ($F = 5.528, p < .01$), 3 ($F = 4.133, p < .05$) y 4 ($F = 6.374, p < .01$).

Al analizar las medias de las calificaciones obtenidas en esta estrategia se puede apreciar como en el pretest son mayores las calificaciones con 0 y 1 disminuyendo las definiciones calificadas con 2 y 3, siendo nulas las definiciones calificadas con 4. A diferencia del posttest, donde las calificaciones con 0 y 1 son menores a las presentadas en el pretest y aumentando las calificaciones con 2 y 3. A diferencia de la estrategia anterior, en la prueba de memoria la disminución en las calificaciones con 0 y 1 y el aumento en las calificaciones con 2 y 3 no son mayores a las presentadas en el posttest. Asimismo el aumento en la calificación 4 es muy poco.

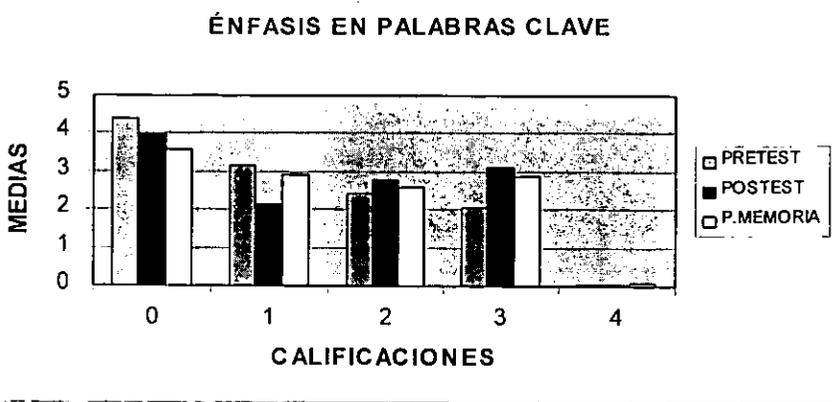
Figura 6. Donde se muestran las medias de las calificaciones de la Estrategia Discusión no Dirigida.



➤ **Estrategia Énfasis en Palabras Clave.** Al realizar el análisis de varianza no se encontraron diferencias significativas para las calificaciones, en los tres momentos de la prueba de vocabulario.

Al analizar las medias de las calificaciones de éste grupo podemos observar que hay muy poca diferencia entre las medias del pretest, del postest y de la prueba de memoria. Si se presenta una disminución de las calificaciones con 0 y 1 del pretest al postest y en la prueba de memoria, y un aumento de las calificaciones 2 y 3, pero el cambio es muy poco comparado a los resultados de las estrategias anteriores. Y si se observa la calificación 4 no presenta ninguna modificación del pretest al postest y a la prueba de memoria.

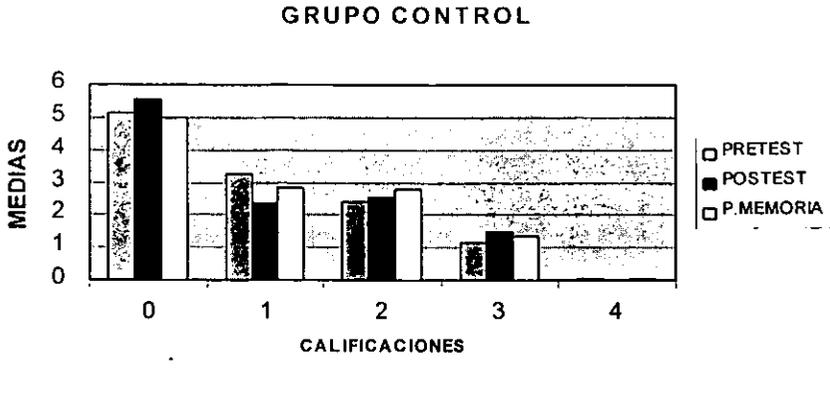
Figura 7. Donde se muestran las medias de las calificaciones de la Estrategia Énfasis en Palabras Clave.



➤ **Grupo Control.** En este grupo tampoco se encontraron diferencias significativas en las calificaciones.

Al comparar las medias de las calificaciones para este grupo se observa un patron muy diferente, ya que tanto en el pretest como en el posttest y en la prueba de memoria las calificaciones muestran la misma tendencia, con muy poca diferencia entre una evaluación y otra. Las calificaciones con 0 son las que presentan las medias más altas y se presentan menos calificaciones con 1, 2 y 3 siendo nulas en 4.

Figura 8. Donde se muestran las medias de las calificaciones del Grupo Control.



Esto permite observar como al aplicar una estrategia se muestra mejoría entre las calificaciones obtenidas en las definiciones dadas por los niños, ya que al comparar las medias con el grupo control estas no presentaron mejoría, por el contrario, siguen el mismo patrón presentado en el pretest. Al comparar las mejorías de una estrategia a otra se observa que la estrategia Discusión Estructurada es la que presenta una mayor mejoría entre el pretest y el posttest, aumentando esta mejoría en la prueba de memoria. La estrategia Discusión no Dirigida también presenta mejoría entre el pretest y el posttest, pero no así en la prueba de memoria. En la estrategia Énfasis en Palabras Clave la mejoría es mucho menor que en las estrategias anteriores, sin llegar a ser nula como en el grupo control.

NIÑOS CON ALTA Y BAJA HABILIDAD

Se realizó un análisis de la distribución de los puntajes obtenidos por los niños en su pretest, con la finalidad de identificar aquellos niños que obtuvieron los puntajes más bajos y aquellos que obtuvieron los puntajes más altos. Esto con la intención de formar el grupo de niños con baja habilidad y el grupo de niños con alta habilidad y comparar los beneficios obtenidos por el paso de las estrategias.

Se seleccionó el 10% de los niños que habían obtenido los puntajes más bajos en el pretest, dos de cada estrategia y dos del grupo control (niños con baja habilidad). Asimismo se seleccionó el 10% de los niños con los puntajes más altos en el pretest, dos niños de cada estrategia y dos del grupo control (niños con alta habilidad).

Los resultados fueron los siguientes:

Las figuras que a continuación se presentan, nos muestran que los niños, con baja o alta habilidad, se ven beneficiados, en general, por las estrategias, ya que los niños que participaron de alguna estrategia, muestran un aumento en sus frecuencias del pretest al postest, a diferencia de los niños que pertenecen al grupo control, que no presentan un aumento, por el contrario sus frecuencias bajan. Y la estrategia que brinda mayores ganancias a los niños con baja habilidad es la de Discusión Estructurada.

Figura 9. Donde se muestran las frecuencias obtenidas por los niños con baja habilidad del grupo de Discusión Estructurada

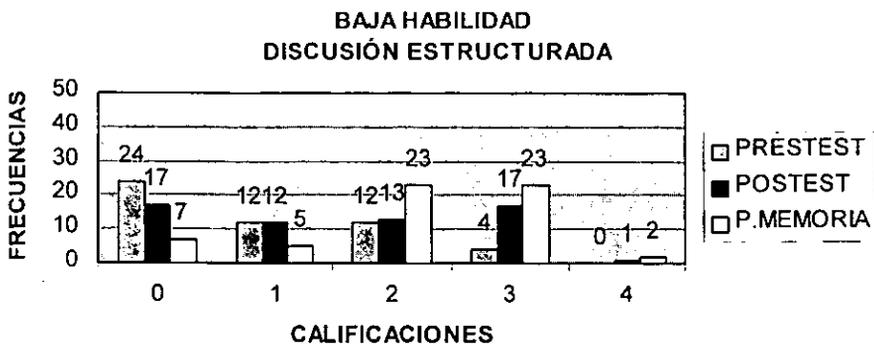


Figura 10. Donde se muestran las frecuencias obtenidas por los niños con alta habilidad del grupo de Discusión Estructurada.



Figura 11. Donde se muestran las frecuencias obtenidas por los niños con baja habilidad del grupo Discusión No Dirigida

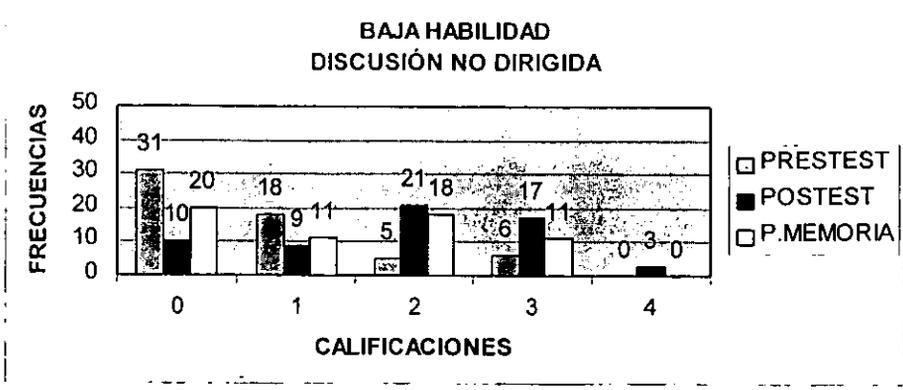


Figura 12. Donde se muestran las frecuencias obtenidas por los niños con alta habilidad del grupo Discusión No Dirigida

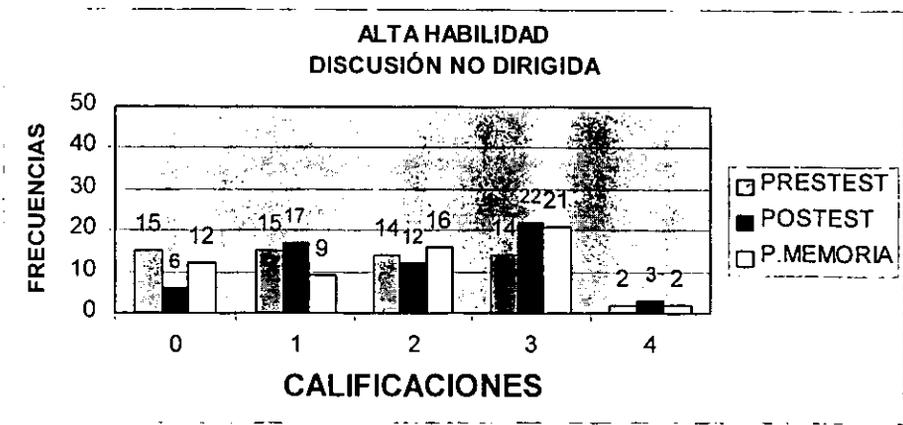


Figura 13. Donde se muestran las frecuencias obtenidas por los niños con baja habilidad en el grupo Énfasis en Palabras Clave.

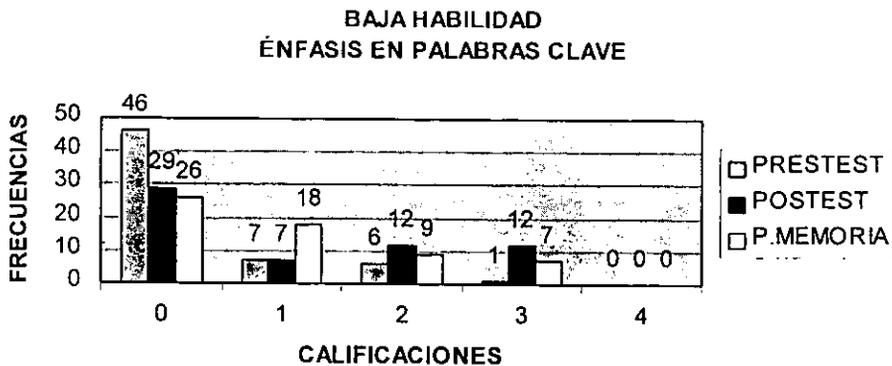


Figura 14. Donde se muestran las frecuencias obtenidas por los niños con alta habilidad en el grupo Énfasis en Palabras Clave.

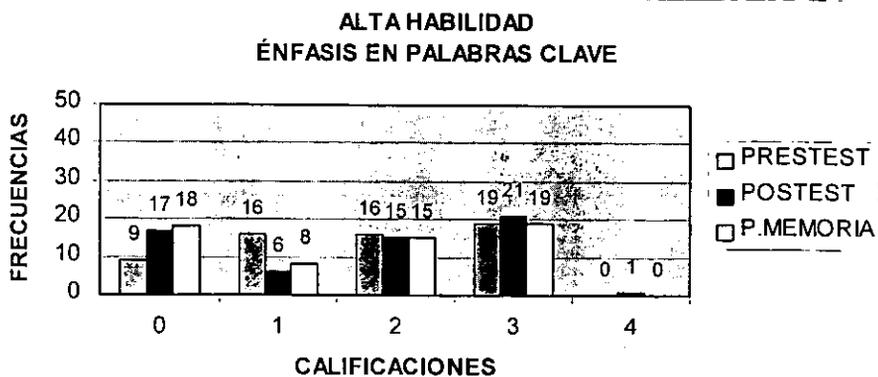


Figura 15. Donde se muestran las frecuencias obtenidas por los niños con baja habilidad del Grupo Control

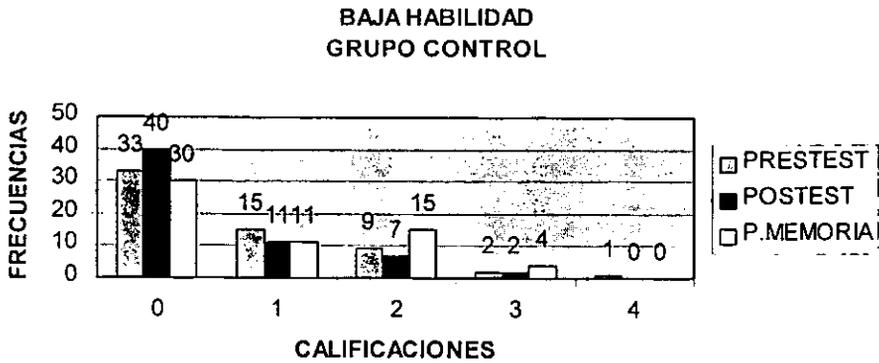
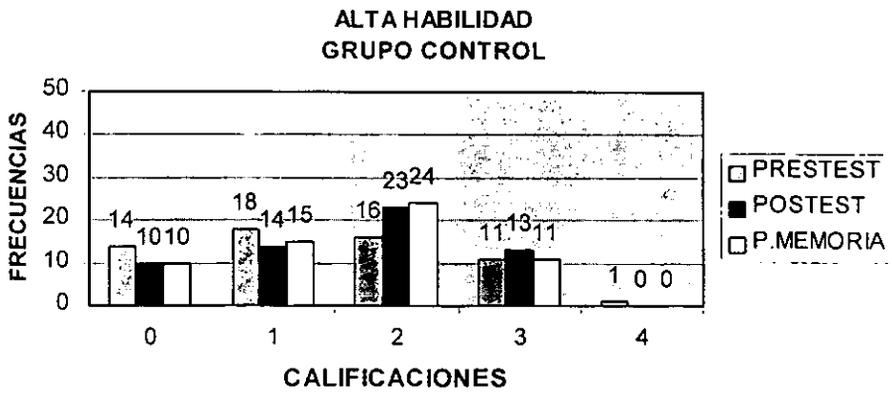


Figura 16. Donde se muestran las frecuencias obtenidas por los niños con alta habilidad del Grupo Control



Para determinar que estrategia aportaba mayores beneficios a los grupos se realizó una comparación de las medias por estrategia.

Figura 17. Donde se presentan las medias de las calificaciones obtenidas por los niños con baja habilidad en cada una de las estrategias.

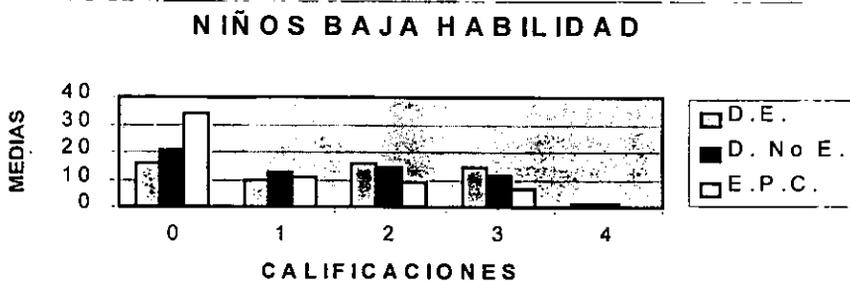
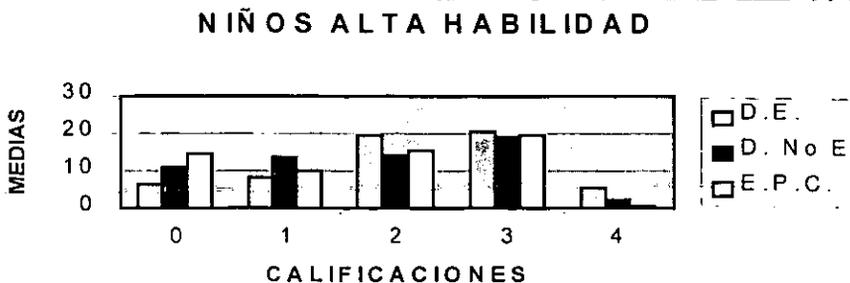


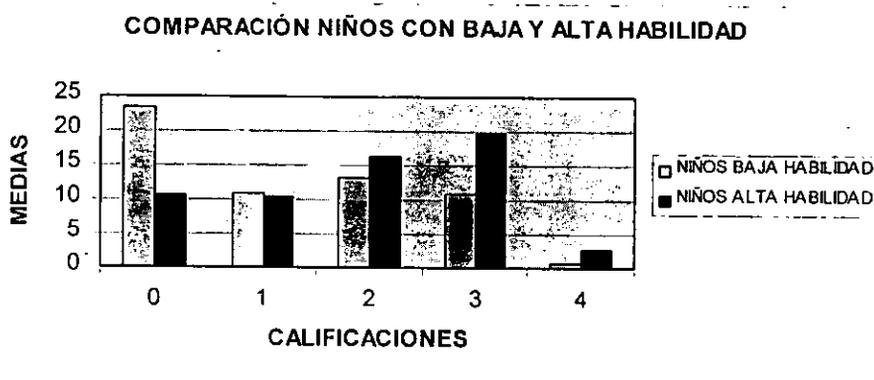
Figura 18. Donde se presentan las medias de las calificaciones obtenidas por los niños con alta habilidad en cada una de las estrategias.



La estrategia en la cual se observan mayores definiciones calificadas con 2 y 3 tanto en niños con baja habilidad, como en niños con alta habilidad es la de Discusión Estructurada.

Por otra parte se realizó una comparación de las medias globales de cada grupo: alta y baja habilidad.

Figura 19. Donde se presentan las medias globales de las calificaciones por grupo: Baja Habilidad y Alta Habilidad



Como ya se había observado, en los dos grupos de niños hubo efectos en cuanto al aumento de los puntajes del pretest al postest y su permanencia en la prueba de memoria. Sin embargo, en el grupo de niños con menos habilidad el cambio fue más dramático. Asimismo, podemos observar que la diferencia entre los dos grupos radica principalmente en la cantidad de definiciones evaluadas con 0, y que las definiciones evaluadas con 1 y 2 son muy parecidas, donde se nota una diferencia mayor es en las definiciones evaluadas con 3.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La importancia del vocabulario en la comprensión lectora ha sido discutida en varias investigaciones (Santuiste 1993, Alva, Carrión 1991, Velez 1991, Elley 1989, Nagy 1988). En ellas se percibe al vocabulario como un factor determinante en la comprensión lectora, de ahí la importancia que le asignan al incremento del vocabulario. Nagy recalca, precisamente, la necesidad de enseñar estrategias de forma directa a niños, y en especial a aquellos que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, ya que como lo menciona Bernstein (1958), estos niños se encuentran en desventaja porque desarrollan un código verbal diferente. Asimismo, Alva y Carrión (1991), ponen de manifiesto otra variable: el número de años de estudio de los padres. Esta variable influyó en el desarrollo del vocabulario y en las interacciones verbales, por lo que se catalogó a estos niños como de "alto riesgo": niños de nivel socioeconómico bajo y con padres que contaban con menos de 9 años de estudio.

La escuela podría ser una opción para estos niños, ya que en ella se encontrarían en un ambiente que podría estimular y desarrollar ese vocabulario necesario para la comprensión, pero como se revisó en las investigaciones la educación tradicional está más enfocada al lenguaje escrito (Edwards, 1994) y el espacio verbal de la clase está acaparado por la maestra (Rojas 1992). Por lo que la necesidad de un apartado especial dentro de los programas educativos para la enseñanza de la lengua oral es una necesidad.

Esta investigación se realiza como una respuesta a esta necesidad de desarrollar programas de incremento de vocabulario en niños, para lograr así una mejor comprensión lectora. Las estrategias propuestas para el incremento del vocabulario son: *Discusión Estructurada*, *Discusión No Dirigida* y *Énfasis en Palabras Clave*. Dichas estrategias en principio, no necesitan una capacitación costosa ni de mucho tiempo invertido. Las estrategias se pusieron en práctica en grupos pequeños de discusión, 6 niños, esto por que se dan más verbalizaciones (Alva y cols. 1991) y un mejor desempeño al trabajar con ellos

(Mazón 1998). La importancia de las verbalizaciones es por lo que menciona Mercer (1995), que al hablar y trabajar con iguales, los niños adquieren muchos de los conocimientos que poseen. En las estrategias: *Discusión Estructurada* y *Discusión No Dirigida*, se da un espacio para esa interacción con iguales, dirigida por un adulto. Asimismo se retoma la lectura en voz alta, utilizada por Elley (1989). En la estrategia *Discusión Estructurada*, se daban explicaciones adicionales a los niños de aquellas palabras desconocidas, esto como lo menciona Elley, hace que los niños obtengan más ganancias en el vocabulario y que los estudiantes que inician con menor conocimiento del vocabulario ganen notablemente, sin embargo los niños con alta habilidad tienen ganancias mayores. En la estrategia *Discusión No Dirigida*, sólo se hacía esta explicación extra si los niños lo pedían. En la estrategia *Énfasis en Palabras Clave*, no se hacía nada de lo anterior, los grupos estaban formados por seis niños pero no interactuaban entre ellos, ya que esta estrategia consistía sólo en leer la lectura correspondiente, e ir señalando las palabras clave en una lámina, al terminar la lectura los niños regresaban al salón de clases y no había la oportunidad de comentar ni interactuar entre ellos. Las diferencias las vemos en los resultados: cuando se lee, sin interactuar hay pocas ganancias, cuando la tarea no es dirigida, la interacción es buena, y las ganancias son mayores, pero sin alcanzar a las que se obtienen cuando la interacción se dirige a la tarea.

La mayoría de los niños que participaron en los grupos obtuvieron beneficios (saber más acerca de la palabra). Los niños que participaron en el grupo control, mostraron un beneficio relativamente menor, el aumento de las calificaciones del pretest al postest, podría explicarse por el paso del tiempo y la capacidad del niño para obtener un aprendizaje de su ambiente. Un dato que es importante mencionar es que en el grupo control, se concentraron los niños que en su pretest obtuvieron las calificaciones más bajas, a pesar de que la distribución de los niños se hizo al azar y antes de aplicar el pretest. El beneficio dado por el ambiente puede ser menor para estos niños con poca habilidad (poco vocabulario) porque requieren de instrucción directa.

La estrategia que se comporta como grupo control en esta investigación, por ser una estrategia parecida a la que ocupan los maestros en un salón de clases, es *Énfasis en*

Palabras Clave. Es la que proporciona menos beneficios de las estrategias utilizadas, sin llegar a los resultados obtenidos por el verdadero grupo control. En esta estrategia hay un decremento de definiciones evaluadas con 0 y 1 del pretest al postest y un aumento en las definiciones evaluadas con 2, 3 y 4, aunque estas no fueron significativas. Observándose una reducción en la permanencia (sin llegar a las frecuencias obtenidas en el pretest) en la prueba de memoria.

La estrategia *Discusión No Dirigida* aporta grandes beneficios a las definiciones de los niños, ya que las definiciones evaluadas con 0 se redujeron a más de la mitad y las definiciones evaluadas con 3 y 4 aumentaron a más del doble. La desventaja, de esta estrategia, es que no hay una gran permanencia: las calificaciones 2, 3 y 4 disminuyen del postest a la prueba de memoria (sin llegar a las obtenidas en el pretest).

La estrategia que también aporta grandes beneficios a las definiciones de los niños, que logra una permanencia al paso del tiempo y que incluso, incrementa dichas definiciones, es la estrategia *Discusión Estructurada*. Esta estrategia quizá no logró los mismos porcentajes que la estrategia *Discusión No Dirigida*, en las definiciones con calificación 3, pero las ganancias en el pretest, de la estrategia *Discusión Estructurada* no solo se mantienen en el postest, sino tres meses después aumentaron. En la estrategia no dirigida se tienen ganancias notables en el postest pero en la prueba de memoria estas ganancias disminuyen, por lo que se considera que no hay permanencia de todo lo ganado. Las ganancias en la permanencia y en el incremento de las definiciones de los niños, hace que esta estrategia tenga más ventajas, ya que la idea de lograr un incremento en el vocabulario de los niños no es completa si no se logra una permanencia de ese incremento. Y algo que únicamente ofrece esta estrategia, son las pautas para que el niño siga aprendiendo del vocabulario entrenado, requisito que debe esperarse de un entrenamiento. Una característica de esta estrategia es que toma en cuenta la experiencia previa del niño y la relaciona con el contenido de las diferentes lecturas. Así el niño, con ayuda del adulto, trata de relacionar y conjuntar el nuevo aprendizaje con su conocimiento previo. Lo anterior, podría ser la causa de las diferencias entre la estrategia *Discusión No Dirigida* y *Discusión Estructurada*, además por supuesto, de la estructura de cada una, ya que en la

primera no había una estructura predeterminada, la discusión giraba alrededor de los comentarios de los niños y en esta última las preguntas que se hacían a los niños tenían una finalidad: relacionar la experiencia previa con la lectura. Lo anterior confirma lo que Mercer (1995) afirma: que muchos de los conocimientos que poseemos los adquirimos a través de hablar y trabajar con personas que no son nuestros maestros sino un igual y en esta estrategia se cumplían las condiciones para un trabajo colectivo (lo que la diferenciaba de la de discusión no dirigida): la conversación giraba sobre un tema específico y no es solo un acompañamiento incidental, la actividad fomentaba la cooperación, se les explicaba a los niños de antemano de que se trataba la actividad. Por otra parte Nagy (1988) menciona que en la “instrucción efectiva de vocabulario” hay tres propiedades: integración, repetición y uso significativo, en la estrategia *Discusión Estructurada*, se integra los conocimientos previos del niño con los nuevos de la lectura, se repiten las palabras tantas veces como sea necesario para el niño, y se trata de que sea significativo al relacionarlo con lo que ellos han vivido.

El trabajar esta estrategia en un salón de clases con la cantidad de niños normal (50 aprox.) no es realista, ya que no se puede asegurar la participación de todos los niños, solo pueden interactuar algunos. Tomando en consideración lo expuesto en esta investigación: trabajar con grupos pequeños (6 niños), implicaría que el grupo se dividiera para trabajar por equipos, la maestra pudiera en un momento dado, supervisar y guiar la actividad; y verificar si se obtienen los mismos resultados. En nuestro trabajo los grupos pequeños de discusión (6 niños), nos garantizaba de antemano, el que se presentara una interacción por parte de los niños, y como plantea Mercer (1995), que los niños hablaran del tema y por lo tanto, al hablar construir conocimiento. La investigación realizada por Mazón (1998) donde resalta la importancia de las interacciones verbales en la comprensión del vocabulario, trabajando con niños de 6 años de edad de clase social baja divididos en grupos de 6, 9 y 12 niños, se observó mejor desempeño en los grupos de 6 y 12 niños. Por lo que da un indicio de que en grupos lo doble de grande de los que se ocuparon en esta investigación también se obtienen buenos resultados, por lo que el planteamiento de aplicarlo en el salón de clases se deja para próximas investigaciones y como antecedente los trabajos antes mencionados.

Otro resultado importante es que al analizar los resultados obtenidos por los niños de baja habilidad (niños con los puntajes más bajos en su pretest) y los niños de alta habilidad (niños con los puntajes más altos en su pretest), se observó un incremento dramático en aquellos niños con baja habilidad, aunque no llegaron a obtener las calificaciones o el nivel de los niños con alta habilidad. Por lo que se sugiere que en próximas investigaciones se practiquen las estrategias en periodos mas amplios de tiempo con niños de baja habilidad. Los niños de baja habilidad verbal necesitan, por lo tanto, atención especial dentro del salón de clases. En relación al vocabulario, una forma de medirlo es tomar en cuenta los libros que los niños tendrán que utilizar en el salón de clases.

Esta investigación propone la estrategia discusión estructurada como una aportación para elaborar programas encaminados al desarrollo del vocabulario en niños y con ello apoyar el mejoramiento de la lectura de comprensión.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

BIBLIOGRAFÍA.

- Alcazar, C. L., Huerta, A. y Ramos, H.G. (1980) Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos. Tesis de licenciatura, UNAM
- Arboleda, R.D. y Enriquez (1985) Estudio descriptivo en dos muestras de niños preescolares. Tesis de licenciatura, UNAM
- Alva, C. E. y Arboleda, D. L. (1990) Desarrollo de las interacciones verbales en niños de dos niveles socioeconómicos. Trabajo presentado en el IV Congreso Mexicano de Psicología México, D.F.
- Alva, C. E., Arboleda, D.L. y Carrión, B. R. (1991) Escolaridad de los padres como variable de desarrollo del Lenguaje. Trabajo presentado en el Congreso Interamericano de Psicología, San José de Costa Rica.
- Alva, C.E. (1991) Criterios para la elaboración de un programa de lectura. Comprensión y lenguaje. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Athey, I. (1982) Lenguaje Development Factors Related to Reading Development. *The Journal of Educational Research*, 76, 197-203
- Au, K.H. y Kawakami, A.J. (1983) Vygotskian perspectives in discussion process in small group reading lesson en L.C.Wilkinson, P.L.; Peterson and Hollina. (eds.) Student diversity and the organization processes and use of instructional groups in the classroom, New York : Academic Press.

-Bijou, S., Chao, Ch., Ghezzi, P., (1986) Manual of Instructions for Identifying and Analyzing Referential Interactions II.

-Bijou, Umbreit J., y Ghezzi., (1986) Psychological Linguistics: A Natural Science Approach to the Study of Language. *The Analysis of Verbal Behavior.* 29-423

-Borzone y Rosemberg (1992) El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje* (67 y 68), 115-132

-Cairney, T. H. (1992) Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ed. Morata.

-Carrión, R., (1991) Desarrollo del Vocabulario en niños de dos niveles socioeconómicos, Tesis de Licenciatura. UNAM.

-Cazden (1991) El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, España: Paidós.

-Clark E.V. y Hecht B.F (1983) Comprehension, Production, and Language Acquisition, *Ann. Rev. Psychol.* 34, 25-49

-Díaz C. M. (1991), Relación entre el lenguaje del niño y el maestro durante la enseñanza Comprensión y lenguaje. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

-Edwards, A.D., Westgate, D.P. G. (1994) Investigating Classroom Talk. London: The Falmer Press.

-Eller, R.G., Pappas Ch. C., Brown E., (1988), The lexical development of kindergarteners: learning from written context, *Journal of Reading Behavior.* 20, (1), 5-24 .

-Elley, W. (1989), Vocabulary acquisition from listening to stories, Reading Research Quarterly 24, 174-187

-García, Ma. Teresa (1987) El lenguaje Oral en los programas de preescolar de la comunidad Autónoma de Galicia. Inspección de Educación Lugo. En Alvarez Amelia (1987) Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. De. Aprendizaje-Visor, MEC, Madrid, España.

-León, J., A. (1991) La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto lector. *Infancia y aprendizaje*. 56, 51-76

-Mazón, P., (1998) La interacción verbal entre iguales, en la enseñanza de estrategias para comprender vocabulario. Tesis de maestría UNAM.

-Mercer, N., Coll, C. (1994). Teaching, Learning and Interaction. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

-Mercer, N. (1995). The Guided Construction of Knowledge. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.

-Nagy, W.E. (1988), Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension Ed. IRA International Reading Association, Delaware USA.

-Nagy, W.E., y Anderson, R.C., (1984), How many words are there in printed school english. *Reading Research Quarterly* 19 (3), 304-330.

- Nagy, W.E., y Anderson, R.C., y Herman P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American educational research journal* 24 (2), 237-270.

- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. España: Paidós.
- Rojas, P.M; García, L.N; Brenes F. M. (1992) Funciones del lenguaje en el aula. *Revista de Educación* 16(1) 45-46
- Santiuste, B.V, González M.(1993) Influencia del vocabulario en la comprensión lectora. En Beltrán J.A., Pérez L., González E., González R. Y Vence D. (1993) Líneas actuales en la intervención psicopedagógica I: Aprendizaje y contenidos del Currículum. España.
- Teran, G. M. (1991) Comprensión y lenguaje. 19-25 Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Vila Ignasi (1997) El uso del lenguaje en contextos educativos y contextos familiares. Universidad de Barcelona. En Alvarez Amelia (1987) Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la practica. Adprendizaje-Visor, MEC, Madrid, España.

ANEXO 1

CRITERIOS PARA LA CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO
(AYALA, MAZÓN Y PÉREZ 1995)

CALIFICACIÓN	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO
0	<p style="text-align: center;">No contesta Da una respuesta que no corresponde a la palabra. Repite la palabra únicamente.</p>	<p>Comunicación.- No se. Escritor.- Manda cosas. Buzón.- Buzón.</p>
1	<p style="text-align: center;">Sobregeneraliza la palabra. Define con la misma palabra en una oración.</p>	<p>Selva.- Donde hay muchos animales. Ordenar.- Ordenar las cosas.</p>
2	<p style="text-align: center;">Derivación de la palabra, con plurales, género, o tiempos verbales. Enlista QUE ES Y COMO ES. Da ejemplos.</p>	<p>Repartir.- Cuando reparten algo. Granja.- Donde hay vacas, puercos, gallinas. Feroz.- Tigre.</p>
3	<p style="text-align: center;">Indica PARA QUE SIRVE. Da un SINÓNIMO</p>	<p>Silbato.- Para silbar. Detergente.- Jabón.</p>
4	<p style="text-align: center;">Da una definición que incluye QUE ES, COMO ES Y PARA QUE SIRVE.</p>	<p>Payaso.- Es un señor que se viste raro, como de colores y se pinta también graciosamente y hace reír a la gente. Carta.- Es una hoja donde escribo letras y la mando muy lejos a mis primos.</p>

* LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS SE CALIFICAN TOMANDO EN CONSIDERACIÓN LAS LECTURAS TRABAJADAS.

ANEXO 2

Nombre: _____
Fecha: _____
Tipo de Evaluación: _____
Grupo de Investigación: _____
Entrevistador: _____

SELVA _____

FEROZ _____

GRANJA _____

DOMÉSTICO _____

AVE _____

ZOOLÓGICO _____

BIBLIOTECA _____

LIBRO _____

LIBRERO _____

SECCIÓN _____

CIRCO

ACRÓBATA

TRAPECISTA

DOMADOR

PAYASO

BUZÓN

CARTA

CORREO

CARTERO

REPARTIR

PERIÓDICO

INFORMAR _____

NOTICIA _____

MODAS _____

REPORTERO _____

CONTAMINACIÓN _____

ENSUCIAR _____

RESIDUO _____

DETERGENTE _____

BASURA _____

ANEXO 3

CUESTIONARIO SOCIECONÓMICO

I. DATOS DEL NIÑO.

1. NOMBRE: _____
2. EDAD (AÑOS Y MESE): _____
3. ¿CURSÓ PRE-ESCOLAR?: SÍ _____ NO _____ ¿CUÁNTOS AÑOS? _____
4. ¿HA REPROBADO ALGÚN AÑO?: SÍ _____ NO _____ ¿CUÁLES? _____

II. DATOS DE LA MADRE.

1. NOMBRE: _____
2. EDAD: _____
3. OCUPACIÓN: _____
4. INGRESO MENSUAL: _____
5. ESCOLARIDAD (HASTA QUE AÑO CURSO): _____

III. DATOS DEL PADRE.

1. NOMBRE: _____
2. EDAD: _____
3. OCUPACIÓN: _____
4. INGRESO MENSUAL: _____
5. ESCOLARIDAD (HASTA QUE AÑO CURSO): _____

ANEXO 4

LOS ANIMALES.

En el mundo existe una enorme cantidad de animales.

En la selva viven las víboras, changos, cebras y guacamayas.

Algunos animales como el puma son muy feroces y nos pueden atacar.

En la granja hay vacas, puercos, gallinas, pollos, guajolotes y muchos más.

También hay animales domésticos que viven con nosotros (en nuestra casa) como los canarios, los perros y los gatos.

Algunas aves, como el águila vuelan y viven en lugares altos.

Es muy interesante una visita al zoológico pues podemos ver muchos animales como el elefante, rinoceronte, hipopótamo y jirafas que son muy altas.

BIBLIOTECA.

¿Sabes qué es una biblioteca?

Es un lugar donde se tienen libros ordenados para que las personas los lean en la sala de lectura.

Hay muchos libreros llenos de libros.

Los libros están ordenados por secciones.

En la sección de Matemáticas se encuentran libros con números que se pueden sumar y restar.

En la sección de Ciencias naturales los libros nos explican como son otros países, si tienen ríos, selva o desiertos, así como el tipo de animales que los habitan.

Hay libros de Historia, Música, Pintura, cuentos y muchos más.

En la sala de lectura para niños podemos leer los libros que más nos gustan.

EL PERIÓDICO

En el periódico se escriben cosas importantes que suceden y que se quieren informar a la gente. A esto se le llama noticia.

Las noticias en el periódico se ordenan por secciones, pueden ser sobre lo que pasa en otros países, sobre los programas de televisión, deportes, sobre lo que hace el Presidente de la República, sobre las modas o sea como se viste la gente. También hay secciones donde se anotan cuentos de escritores famosos.

Las personas que se dedican a investigar éstas noticias se llaman reporteros.

LA CONTAMINACIÓN

¡Hola amiguito!, yo soy un león y soy el rey de la selva.

Vivo en un zoológico. Estoy muy enojado porque en el lugar en el que vivo está muy sucio y contaminado.

¿Sabes tú quién lo ensució?

A mí me han contado que las personas contaminan los lugares en donde viven, porque tiran desechos en cualquier parte.

En las grandes ciudades tiran la basura al suelo, y la de su casa la dejan tirada en cualquier calle.

Ensucian el aire con el humo de las fábricas y de los coches, y entonces respiran aire contaminado.

Los ríos también están sucios y contaminados por diferentes tipos de basura: desechos de fábrica, vidrio, plástico, animales muertos y espuma de detergente, que deja residuos contaminantes que nunca desaparecen.

EL CIRCO.

¿Has ido alguna vez al circo?

Yo fui ayer con mis papás.

El circo es una carpa redonda, muy grande toda iluminada con luces de diferentes colores, en donde hay acróbatas, trapecistas, domadores, magos y payasos, que hacen muchas cosas para divertimos.

Cuando empezó la función salieron los payasos ellos se mueven muy gracioso y dicen cosas que nos hacen reír.

También salió un elefante que bailaba al ritmo de la música.

Después, las luces se dirigieron al techo y vimos a un acróbata, él caminaba sobre una cuerda muy alta.

¡Que miedo subirte tan alto y caminar sobre esa cuerda!

Los trapecistas, con los ojos tapados saltan en las alturas de un trapecio a otro.

Pero yo no me atrevería a meterme a una jaula con leones como lo hacen los domadores.

EL CARTERO.

Mi papá le escribió una carta a mi tío Juan que vive en Guadalajara, para avisarle que vamos a ir a su casa en éstas vacaciones.

Después la puso en el buzón de la oficina de correos.

Los empleados de la oficina de correos sacan las cartas de los buzones y las ordenan para enviarlas a los distintos lugares a los que las mandan.

Las cartas van a los lugares lejanos se mandan al aeropuerto para que se las lleven un avión.

Así es más rápida la comunicación.

Después, el cartero recoge en la oficina de correos las cartas que va a entregar. Las ponen en su mochila, se sube a su bicicleta y recorre las calles de la ciudad repartiendo las cartas casa por casa.