



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO.**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES.  
CAMPUS IZTACALA.**

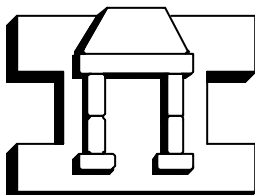
**EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO INFANTIL POR  
MEDIO DE LA LECTURA DE CUENTOS INFANTILES EN  
JARDINES DE NIÑOS.**

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:  
LILIANA HERNÁNDEZ HERNANDEZ.  
DINORAH AZUCENA ROCHA MEZA.

DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA.

SINODALES:  
MTRA. ALEJANDRA SÁNCHEZ VELASCO.  
MTRA. SUSANA PAVÓN FIGUEROA.



**IZTACALA**

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO.

JUNIO 2006.



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.

## **A LA MEJOR MADRE DEL MUNDO.**

### **Gracias Mamita**

... por siempre estar conmigo y por apoyarme en todo momento, por ser siempre la persona que confía en mí y me da ánimos para seguir adelante, por creer en mi y darme siempre tu apoyo incondicional, todo lo que he podido lograr en la vida ha sido gracias a ti, **te quiero muchísimo.**

### **A TI FLAQUITO**

...gracias por apoyarme y aguantarme en los momentos difíciles de este y de todos los procesos, por regañarme, hacerme ver las cosas y siempre alentarme a seguir adelante, aunque muchas de las ocasiones no fue nada fácil, por tu paciencia, por tu amor, por tu comprensión, pero sobre todo por estar y ser como eres, ha sido un verdadero placer compartir contigo la vida, **te amo.**

### **A XOCHITL GALICIA**

...por brindarme su apoyo y ofrecerme la oportunidad de realizar este trabajo con usted, por su paciencia y por su guía durante todo este proceso.

### **A ALEJANDRA SANCHEZ**

...por apoyarme revisando y dando siempre su opinión para hacer de este un trabajo de calidad.

### **A SUSY PAVON**

...gracias Maestra Susy por estar siempre dispuesta para ayudarme y orientarme en la realización de este trabajo, por su paciencia y por su apoyo en los momentos difíciles de este proceso así como por su disponibilidad para revisar cada uno de los apartados de este trabajo y su guía siempre acertada.

Gracias a cada una de las personas que Dios ha puesto en mi camino  
DINORAH.

### **A MI MADRE**

#### **Ma. Eugenia Hernández de Hernández**

Que es el ser más maravilloso del mundo, gracias por el apoyo moral, tu cariño y comprensión que siempre me has brindado, por guiar mi camino y estar siempre junto a mí en los momentos más difíciles.

Porque de ti aprendí a ser de lucha, a arriesgar y vencer, a amar la vida y a perdonar.

### **A MI PADRE**

#### **Abraham Hernández Chávez**

Porque siempre ha sido para mí un hombre grande y extraordinario que he admirado, gracias por guiar mi vida con energía y darme los principios con los que sentare mi vida en adelante.

Por creer en mí, por tu comprensión, por tu confianza y por estar siempre listo para compartir nuestros ideales.

### **A CARLOS**

En la vida se nos dan pocas oportunidades para salir adelante y contar con un ser que nos induzca y nos enseñe que no debemos darnos por vencidos por difícil que esto parezca, para lograr nuestras metas e ideales. Dios me ha dado la suerte de tenerte y la oportunidad de contar contigo y compartir mis fracasos, triunfos, tristezas y alegrías. Infinitamente te agradezco todo el apoyo que me has brindado para subir este escalón que será el inicio de mi profesión. Te amo.

### **A MIS HERMANOS**

#### **José Luis y Agustín**

Por transmitirme su sabiduría de la mejor manera, así como los buenos consejos, por demostrar siempre su cariño y confianza en mí, y que desinteresadamente me apoyaron por siempre para seguir adelante, levantándose en los momentos difíciles y corrigiendo mis desviaciones.

### **A NOSOTRAS**

Por el esfuerzo, dedicación y paciencia que tuvimos durante la realización de este trabajo, siendo el resultado de la meta anhelada: el obtener el título de licenciadas en Psicología.

### **A TODOS NUESTROS PROFESORES**

Por su tiempo y experiencia que compartieron con nosotras, y por el esfuerzo que dedicaron a nuestra formación, en especial a Xóchitl, Susana y Alejandra que gracias a ellas llegamos a la meta deseada.

Sabiendo que jamás existirá una forma de agradecer en ésta vida de lucha y superación constante, deseo expresarles que mis ideales, esfuerzos y logros han sido también suyos. Porque gracias a ustedes se facilitó la realización de este trabajo, a todos ustedes quiero dedicar la presente tesis.

Liliana.

## INDICE.

### Resumen.

### Introducción.

<b>Capítulo 1. Desarrollo del lenguaje.</b>	8
1.1 Fases del desarrollo del lenguaje.	9
1.1.2 Estadios del desarrollo del lenguaje	13
1.1.3 La percepción como aspecto fundamental en el desarrollo del lenguaje.	15
1.2 El desarrollo fonológico del lenguaje.	16
1.3 El desarrollo semántico del lenguaje.	18
1.4 Enfoque pragmático del desarrollo del lenguaje.	20
1.5 Características del lenguaje preescolar.	25
<b>Capítulo 2. Desarrollo del Vocabulario.</b>	31
2.1 Léxico y vocabulario.	31
2.1 Tipos de vocabulario.	33
2.2 Primeras investigaciones sobre el desarrollo del vocabulario.	37
2.3 Investigación actual del desarrollo del vocabulario.	40
<b>Capítulo 3. Importancia de la lectura dentro de la escuela para el desarrollo lingüístico.</b>	52
3.1 Nivel de escolaridad básica en México.	53
3.1.2 Analfabetismo en México.	57
3.1.3 Instituciones encargadas del fomento a la lectura.	59
3.2 Importancia de la escuela en la experiencia literaria.	63
3.3 Características generales de la literatura infantil.	66
3.4 Uso de la palabra en la lectura.	69
3.5 La comprensión de la lectura por medio de la repetición.	72
3.6 Principales conductas de lectura en los niños de edad preescolar.	74
3.6.1 Intentos gobernados por los dibujos.	75
3.6.1 Intentos basados en las letras.	77
<b>Capítulo 4. El desarrollo del vocabulario infantil por medio de la lectura de cuentos infantiles en jardines de niños.</b>	79
Método.	82
Resultados.	89
Discusión.	101
Referencias.	105
Anexos.	117

## RESUMEN

En México se han encontrado grandes deficiencias en lo que a lectura y escritura se refiere por parte de la gran mayoría de los alumnos a nivel primaria (INEGI 2002, Escobar, 2003, González, 1998; Nagy, Anderson y Frebody, 1981), y esto ha ocasionado que los objetivos de estudio de varios investigadores se centren en aspectos como la evaluación y la elaboración de nuevos programas de intervención que ayuden a mejorar e incrementar el vocabulario de los estudiantes (Quintero, 1995; Sénechal y Broda, 1995; Thoreson y Dale, 1992), debido a que es esencial en el uso de un buen lenguaje ya sea oral o escrito, y por ende de un óptimo aprendizaje; sin embargo las investigaciones de este tipo han sido pocas.

Para lograr un mejor desempeño en los alumnos es necesario tomar en cuenta las posibles causas de este tipo de deficiencias y buscar procedimientos que eliminen la desfavorable situación. Como una solución a dicha problemática los investigadores buscan llevar a cabo sus intervenciones desde las primeras etapas de vida estudiantil del niño debido a que es necesario que el sistema educativo posibilite nuevas situaciones que den pie al aprendizaje, pero no solamente con respecto a contenidos teóricos sino que se logre trascender hasta el papel que el niño juega dentro de la sociedad.

Es así como el presente trabajo tiene como objetivo determinar la efectividad que tiene un programa de adquisición de vocabulario por medio de la lectura de cuentos infantiles y saber si éste ayuda a incrementar el vocabulario en los niños de edad preescolar, con el fin de proporcionar un programa cuyo objetivo general sea la adquisición de vocabulario que dé como resultado el desarrollo de las habilidades necesarias para enriquecer su desarrollo y el aprendizaje por medio de la lectura y la comprensión de textos. Se llevó a cabo una investigación con niños de preescolar que fueron sometidos a una evaluación de vocabulario por medio del Test de Vocabulario e Imágenes Peabody antes y después de un programa de adquisición de vocabulario que consistió en la lectura de cuentos infantiles y la presentación de láminas ilustrativas sobre la historia narrada encontrando como resultados el desarrollo de conductas de lectura, habilidades

que posteriormente le ayudarán a lograr un mejor aprendizaje así como una mayor comprensión de las lecturas narradas a los niños.

Debido a lo anterior podemos decir que el llevar a cabo programas de intervención desde las primeras etapas educativas nos pueden ayudar a desarrollar las herramientas adecuadas para lograr un mayor manejo de vocabulario y por lo anterior un mejor aprovechamiento escolar.

## INTRODUCCIÓN.

Dentro del desarrollo del niño como un ser social el lenguaje desempeña la función más importante ya que ésta es el canal principal por el cual se transmiten los modelos de vida, “por lo cual aprende a actuar como miembro de una sociedad dentro y a través de los diversos grupos sociales y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar así como sus creencias y sus valores” (Banks, 1983, p 16).

La adquisición del lenguaje no sólo es un aspecto importante de la socialización sino que parecería tener implicaciones cruciales para todo el aprendizaje humano y no únicamente el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas.

Así mismo la lectura forma parte importante del lenguaje, la importancia de ésta se va incrementando a medida que el sujeto se va escolarizando. Sí tanto en el aula como en el hogar los adultos comparten lecturas y manifiestan con su ejemplo que el texto es valioso, el niño desarrollará un concepto sobre qué significa leer y si es o no importante. “El docente debe recordar que, en nuestro medio, es difícil que el ambiente favorable a la lectura exista en el hogar debido a que ambos padres trabajan en la actualidad, de ahí la mayor responsabilidad del maestro en la formación de actitudes” (Venegas, 1993). Por eso el factor más importante para el proceso de motivación en el niño hacia la lectura por placer es el maestro de grupo.

Como ya es conocido, los programas de educación preescolar son muy importantes debido al periodo de transición de educación escolar en el que el niño se encuentra. También hay que tomar en cuenta que ciertas condiciones del medio ambiente pueden retardar los procesos psicológicos entre ellos incluido el desarrollo intelectual.

La propuesta encabezada por Bloom, Bruner y Ausbel (Smith, 1992) menciona dos descubrimientos muy importantes: 1) que los niños de edad preescolar pueden aprender muchos tipos de habilidades y 2) el desarrollo de la inteligencia es más rápido durante los primeros cinco años de vida; este tipo de



pensamientos obligó a poner más atención a lo referente a las políticas de los programas escolares y dejar de dar tanto énfasis a una supuesta edad mental como prerrequisito para la adquisición de determinadas tareas escolares entre ellas la adquisición de vocabulario. Fue hasta el año de 1966 que Marie Clay (Smith, 1992) logra dar un verdadero cambio en las investigaciones que se ocupaban en las formas de aprender y enseñar a los niños, formulando el concepto de “Emergent Literacy”, término que retoma y observa las interacciones que los niños tienen con los libros, las lecturas y escrituras en general, considerándolas como pasos importantes para llegar a ser lectores y/o escritores independientes; estas investigaciones sugieren a su vez que un ambiente rico en lenguaje escrito logrará que el aprendizaje de la lectura y escritura se presente de manera natural, así como el aprender a hablar se presenta en un ambiente rico en lenguaje oral.

Es importante que las historias de cuentos infantiles presenten ilustraciones ya que éstas son componentes importantes para facilitar la lectura y comprensión de los mismos, ya que el dibujo contribuye de manera activa a construir el espacio entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito como representación del orador y dirección del diálogo de la historia.

Así mismo, debemos considerar a la lectura como un acto de comunicación en el cual intervienen diferentes habilidades, es un elemento esencial en la enseñanza total del lenguaje a través del cual se busca que el niño aprenda a comprender y a transmitir mensajes (Ortiz, 2002).

En la lectura ponemos todos los conocimientos previos adquiridos a través de variadas experiencias que nos permiten dar sentido a lo que leemos y de esta manera conformar nuevos aprendizajes, además de que la lectura sirve como un medio para descubrir sentimientos, habilidades en la comunicación, desarrollar el lenguaje y así poder transmitir de manera oral lo que está impreso en un papel.

Existen tres tipos principales de lectura que se presentan en los niños, la lectura de imagen en la que podemos encontrar diversas variables de las cuales la imagen o los dibujos son lo más importante, se basa en dibujos, estampas, ilustraciones, etc., es decir, en todos aquellos materiales impresos donde entra en

juego la escritura convencional y que, por medio de esta, se transmite o plasma cierta información. Es importante mencionar que dichas imágenes tienen que ser atractivas para los niños al momento de observar el libro. El segundo tipo de lectura es la lectura en voz alta en la que se encuentran variables tales como las palabras y las estructuras nuevas del lenguaje lo cual permite al niño descubrir que las letras también pueden interpretarse. Por último encontramos la lectura en voz alta la cual se identifica con variables como el manejo del vocabulario, la entonación, el uso de signos de puntuación, etc. ya que esta tiene como finalidad de compartirla con alguien más para lo cual debe ser clara y precisa (Jacob, 1991).

El vocabulario que se desarrolla como una consecuencia de la lectura proporciona una base permanente de conocimientos para la determinación del significado posible y la pronunciación de palabras nuevas.

La aplicación de un programa de lectura de cuentos infantiles puede ayudar a desarrollar en los niños la habilidad y el vocabulario necesario para llevar a cabo la lectura de manera adecuada, sistemática y sobre todo comprenderla en años de aprendizaje posteriores, el cual, al ser implementado durante los primeros años de vida escolar tendría un nivel mayor de efectividad debido a la etapa en la que se encuentran los niños y su alta capacidad de aprendizaje.

Generalmente se hacen críticas en contra de la competencia lingüística de los educandos (pobreza léxica o vocabulario inadecuado, incomprensión de estructuras sintácticas complejas, limitaciones para interpretar o producir discursos, pronunciación deficiente, entre otras) pero esto no sólo es responsabilidad de los educandos sino que también se debe a la lengua vigente en la educación y a sus respectivas prácticas pedagógicas que establece el país.

El componente léxico es tan grande como la experiencia que tiene una comunidad de los objetos que la rodean, de sus percepciones, de sus emociones y de su pasado. La escuela debe ofrecer una enseñanza planificada y eficiente, para esto se debe partir de lo que el alumno ya sabe y proceder en secuencia, los materiales que ofrezca la escuela deben propiciar situaciones de aprendizaje

conducentes al enriquecimiento de la competencia léxica (Murillo y Sánchez, 1997).

En estudios realizados por Murillo y Sánchez (1997), se ha encontrado que el nivel socioeconómico o la llamada clase social influye de manera significativa en el desarrollo del lenguaje ya que los niños de clase media alta superan a los de clase baja en ejecuciones, tales como la discriminación de sonidos, la articulación, el vocabulario y la estructura de oraciones. Estas diferencias están atribuidas al carácter que presentan las interacciones a nivel cognoscitivo y lingüístico que tienen los niños desde edades tempranas con sus padres y que se ven reforzadas posteriormente por el medio socioeconómico en el que se desenvuelven.

La lengua materna se adquiere mediante un proceso paulatino como resultado de los estímulos recibidos por el niño y de una capacidad especial para procesar datos lingüísticos. El léxico al ser uno de los componentes de la lengua también va en aumento como resultado de la edad y de la afirmación y corroboración de las hipótesis lingüísticas que se va formulando el niño.

Otro aspecto de relevancia se muestra en estudios de los años 90's por Senechal y Cols. (1995) en los que se encuentran resultados académicos positivos consistentes entre todos los niños inscritos en el jardín de niños de día completo. Dentro de estos resultados se encontró que los niños que asisten a jardín de niños de día completo presentan un rendimiento escolar positivo en el periodo subsiguiente, ya que sacaron calificaciones más altas en las pruebas normalizadas.

En otro estudio realizado por Senechal y Cols. (2002) los resultados tanto de comprensión de lectura como de matemáticas fueron más altos para los estudiantes que habían asistido a jardín de niños de día completo. En el aspecto social, los niños que fueron sometidos a programas de un jardín de niños de día completo participan más en la interacción niño a niño y logran progresos más significativos con respecto al aprendizaje en habilidades sociales, lo cual da cuenta de la importancia que tiene la educación preescolar en los diversos aspectos educativos y cognoscitivos que afectan al individuo.

Es por lo anterior que el objetivo del presente trabajo fue observar si la lectura de cuentos infantiles con imágenes ayuda a la adquisición o al incremento del vocabulario en los niños de edad preescolar. Esta investigación puede ser el inicio para crear a futuro un programa cuyo objetivo general sea el desarrollo de vocabulario que permita a los niños asistentes a jardín de niños tanto de día parcial como completo a desarrollar las habilidades que posteriormente les permita enriquecer su desarrollo lingüístico y aprendizaje escolar por medio de el hábito de la lectura y la comprensión de los textos que se encuentren entre sus manos para dar lugar a un mayor aprendizaje y aprovechamiento escolar en grados de estudios superiores.

Se realizó primero una revisión teórica, el primer capítulo se refiere a los principales aspectos que dan pie al desarrollo del lenguaje así como los aspectos que lo conforman, mientras que en el segundo capítulo hablamos de cómo se desarrolla el vocabulario, ya que éste es un aspecto esencial en el desarrollo del lenguaje globalmente hablando. Dentro de este capítulo se toman en cuenta los tipos de vocabulario que existen, así como la investigación que ha sido llevada a cabo a lo largo de los años para conocer más a fondo cómo se desarrolla y qué variables influyen en la adquisición y desarrollo del mismo.

En lo que al capítulo tres se refiere tomaremos en cuenta la importancia que tiene la lectura, considerada como un aspecto esencial para el aprendizaje escolar así como una de las principales fuentes de conocimiento y de ayuda para adquirir y consolidar el vocabulario, de igual manera se tomará en cuenta la importancia que ésta tiene dentro del ambiente escolar para dar pie al desarrollo lingüístico del niño. Por último, en el capítulo cuatro abordaremos propiamente el programa de intervención de lectura de cuentos infantiles y los resultados obtenidos a lo largo de este estudio.

## **CAPÍTULO 1. DESARROLLO DEL LENGUAJE.**

Dentro de este primer capítulo se abordarán diversos aspectos que conforman al lenguaje y el desarrollo del mismo, definiciones de diferentes posturas teóricas que se han interesado a lo largo de los años por dar una definición apropiada del lenguaje, así como de dar explicaciones con base teórica que nos permitan tener una clara idea de cómo se lleva a cabo este importante proceso de adquisición que será de vital importancia dentro del desarrollo del individuo.

Del mismo modo se darán a conocer los diferentes estudios que se han llevado a cabo para dar cuenta de los avances y procesos que el niño presenta cuando está desarrollando su lenguaje, así como las diferencias y características propias del lenguaje que presentan los niños que se encuentran dentro de la edad preescolar.

Es importante mencionar que dentro del desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante, ya que ésta puede ser considerada como el canal principal por el cual le son transmitidos modelos de vida pero de igual manera aprende a actuar como miembro de una sociedad, pero ¿cómo entienden diversos autores el lenguaje?, a este respecto autores como Gibson (1985) definen al lenguaje como “un medio de transmisión del pensamiento y sentimientos del ser humano”.

Por otro lado y según Saussure (citado en Aguilar, 1988) el lenguaje por un lado es habla, es decir, un sistema de signos, una estructura formal con unidades y reglas así como un instrumento cultural. Por otro lado, el lenguaje es una actividad y un comportamiento individual, por lo anterior se puede decir que la lengua y el habla son dos realidades distintas, pero inseparables que van unidas por la interacción que supone una actividad individual y una utilización del sistema.

Cada niño es una combinación especial de rasgos heredados y la influencia que posee de su ambiente, las cualidades que recibe por parte de sus padres y los sucesos que ocurren en su entorno contribuyen al desarrollo de su lenguaje.

Es importante mencionar que el desarrollo de la habilidad para comunicarse por parte del niño principia aún antes de que este nazca, dentro de la etapa prenatal, este desarrollo está influido de manera directa por aspectos como la salud de la madre y cómo afecta ésta al niño entre otros muchos factores externos al mismo niño.

Cuando el niño nace ya es capaz de distinguir los diferentes sonidos que comprenden el habla, se encuentran habituados al habla ya que cuando se encuentran en el útero materno oyen el habla y otros sonidos según los resultados de las investigaciones llevadas a cabo al respecto por medio del llamado paradigma de la deshabitación, el cual se basa en las respuestas del bebé ante determinados estímulos, las cuales pueden presentarse como aumento en la succión, girar la cabeza, etc.

Otros autores como Machado (1980) definen al lenguaje como “un sistema de comunicación de ideas o sentimientos a través de sonidos, signos, señales y gestos”, en base a esta definición podemos considerar que el niño aprende a hablar mediante sus sentidos; vista, olfato, gusto, tacto y oído, los sentidos transmiten impresiones de los hechos que acontecen.

### **1.1.1 Fases del desarrollo del lenguaje.**

En un inicio el niño hace saber sus necesidades por medio del llanto el cual relaciona con la atención por parte de un adulto y la satisfacción de las mismas, es decir, lo asocia con sus experiencias anteriores aprendiendo así a relacionar sus sentidos estimulados con las impresiones que tenga almacenadas, es importante mencionar que el llanto evolucionará hacia vocalizaciones y balbuceos por parte del niño en etapas posteriores.

Entre los tres y cuatro meses de edad el niño comienza a emitir más sonidos, durante esta etapa parece ser importante para el desarrollo el contacto por parte del adulto ya que promueve el uso de sonidos y proporciona un sentimiento de seguridad en el niño.

Posteriormente se presenta el balbuceo, se considera como parte del balbuceo a todos los sonidos previos al habla que el niño emite y que aparece alrededor de los seis meses de edad y el cual puede considerarse como una formación, aunque precoz, del sonido, este se inicia en la infancia y continua hasta que el niño comienza a dar sus primeros pasos de manera independiente, es importante mencionar que el balbuceo actúa como estímulo para la formación de más sonidos.

Aproximadamente a los seis meses de edad se puede observar más detalladamente una diferencia tanto en el número de sonidos que emite el niño como en la clase de éstos, gracias a la imitación de los sonidos que llevan a cabo los niños al inicio de esta etapa se convertirá en la imitación de palabras hacia el final del primer año de vida del niño.

Autores como Becerra (1987), consideran que entre los 6 y los 10 meses de edad, la comunicación del niño se hace por diversos recursos, como llanto, risa, balbuceo, gruñidos, gesticulaciones, movimientos de no ó si, esta etapa recibe también el nombre de etapa o fase preverbal o de vocabulario pasivo. Dentro de esta etapa, el niño ya puede comprender las palabras aunque no pueda pronunciarlas, la comprensión de dichas palabras está determinada por la comprensión del tono la cual se presenta mucho antes de la comprensión de la palabra como tal. A partir de los diez meses de edad algunos niños comienzan a responder a algunas palabras llamadas “guías orales”, que pueden hacerlo palmear o producir otras imitaciones de actividades previas al juego.

Otro aspecto de importancia en el desarrollo del lenguaje del niño durante sus primeras etapas de vida es la repetición de sílabas de las cuales las más comunes son aquellas en las que podemos encontrar letras tales como m, d y b, lo cual ocurre al final del primer año de vida, dentro de esta etapa los niños se dan cuenta que las palabras pueden abrirles muchas puertas, pueden obtener cosas así como obtienen una mayor interacción con los adultos que le rodean.

Otro aspecto de relevancia en el habla temprana es la falta de claridad en la emisión de sonidos por parte del niño, las letras cuya pronunciación parece presentar más dificultad en los niños pequeños son la s, d, y e; pero se empiezan

a observar esfuerzos por parte del bebé para pronunciar palabras en lugar de sonidos únicamente.

Otros autores como es el caso de Halliday (1986), han denominado a esta etapa como la etapa del “habla holofrástica” o etapa de una palabra, se considera que estas primeras palabras emitidas por el niño equivalen a frases, dicha hipótesis se realiza desde un punto de vista generativo dentro del cual se supone que desde que el niño nace posee un conocimiento de tipo gramatical que le permite desde etapas tempranas construir frases utilizando como prueba la comprensión que los niños manifiestan a frases completas.

Se considera que en primer lugar y entre los doce y dieciocho meses de edad se presenta un periodo de emisiones espontáneas dentro del cual los niños comienzan a usar palabras para alcanzar objetivos pragmáticos por lo menos cuando esta conducta es fomentada por sus cuidadores principales de manera activa, este mismo periodo es considerado como un intento de manipular una relación única, es decir, la que existe entre un oyente y un acontecimiento interesante desde un punto de vista pragmático.

Entre los dieciocho meses y los cuatro años de edad el uso de las palabras crece a una mayor velocidad que en edades posteriores. Sin embargo la habilidad para pronunciar de manera adecuada los sonidos de cada una de las palabras no es alcanzada sino hasta los siete u ocho años de edad, antes se puede considerar que los padres sólo adivinan los significados de las palabras pronunciadas de manera incorrecta en base a la situación, lo cual indica que “el proceso de desarrollo del lenguaje se produce de manera bilateral” (Machado, 1985).

Así mismo Mújina (1978), asegura que el lenguaje se desarrolla en varias direcciones perfeccionándose a través del contacto práctico con otras personas y convirtiéndose al mismo tiempo en un instrumento del pensamiento, el cual será la base para reorganizar los procesos psíquicos posteriores.

Se considera que la mayor parte del habla temprana, descrita hasta ahora, es mayormente imitación pero ésta no explica por sí sola la habilidad del infante para utilizar el lenguaje, sus primeras oraciones o frases pueden no presentar una



construcción sintáctica correcta pero las palabras principales y el tono de voz se encuentran presentes.

Dentro de esta etapa definida como fase verbal o de vocabulario activo se puede encontrar de igual manera la emisión de la primera palabra con significado utilizada por el niño para nombrar un objeto, contestar o pedir algo. Posterior a la emisión de la primera palabra el vocabulario continúa enriqueciéndose por procesos de maduración psicomotriz, aprendizaje, individualización, imitación, integración, oportunidades de práctica y entrenamiento.

A esta etapa también se le ha denominado como etapa de tres palabras por autores como Cork y Drowin (citado en Bloom, 1972) dentro de la cual se establecen pautas de ordenación más estables y se presenta la expansión de elementos y la creación de nuevos sintagmas aunque aún existe la ausencia de palabras enlace y se puede observar mucha habla de tipo telegráfica pero ya con la introducción de flexiones verbales. A este tipo de habla se le conoce también como interactiva debido a que los niños están aprendiendo a contar cosas y decir frases más largas aunque titubean y repiten la mayoría de las mismas.

Machado (1985) menciona que a partir del segundo y hasta el tercer año de vida comienzan a aparecer dentro del lenguaje del niño los pronombres, adjetivos, artículos, preposiciones y conjunciones dentro de su lenguaje cotidiano.

En relación a lo anterior y de acuerdo autores como Machado (1985) y Mújina (1978), aseguran que el niño pronuncia en primer instancia nuevos nombres, pero posteriormente adquiere nuevas palabras que van presentando mayor dificultad cognitiva como son los pronombres y los verbos así como adjetivos, numerales y conjunciones de tipo copulativo a medida que la etapa de desarrollo en la que se encuentre va avanzando.

Dentro de los cuatro años de edad, en la mayoría de los niños deben de estar presentes patrones de habla parecidos a los del adulto, por lo cual el niño pasa de pronunciar oraciones simples, es decir, que reflejan una idea, a las compuestas, dos ideas, y posteriormente a las complejas, tres o más ideas. En algunas de las ocasiones el niño también inventa su propia habla cuando no

puede encontrar la palabra adecuada, dichas palabras creadas por los niños cumplen con una función descriptiva.

Becerra (1984) menciona que al comienzo de la preescolaridad, el lenguaje es usado preferentemente para expresar sentimientos, deseos o necesidades (¡ay!, agua, dame pan, etc.). De los 2 a 3 años de edad su uso es informativo principalmente (zapatos del nene, etc.) de los 3 a los 4 años en adelante, el mayor uso se refiere a las preguntas, lo cual determina como una característica del uso y contenido del lenguaje

Dentro de las primeras etapas de vida del niño se ha encontrado que también pueden comprender ciertos tipos de conceptos, estos están definidos por autores como Machado (1985) como el reconocimiento de una o más características distintivas de un grupo, ya sea de objetos, personas o acontecimientos, los niños que comienzan a hablar de manera temprana a menudo usan alguna palabra del pasado para aplicarla a nuevas situaciones.

### **1.1.2 Estadios del desarrollo del lenguaje.**

Se han realizado estudios para observar el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños y han tomado en cuenta dos tipos de desarrollo de tipo lingüístico, por parte del niño, tal es el caso de Case (citado en Danzinger, 1982), quien en primer lugar toma en cuenta diferentes categorías o subestadios para describir el desarrollo del lenguaje en los niños. Como primer subestadio considera al comprendido entre los uno y medio y dos años de edad del niño, al cual denomina como subestadio de coordinación operacional, dentro del cual el habla del infante adopta por primera vez el aspecto del lenguaje, dentro de este subestadio se da lugar a un cambio súbito tanto en la morfología como en la fonología de las palabras apareciendo así las primeras emisiones de dos palabras, en las cuales puede observarse una relación ya sea de persona-acción, persona-objeto o acción-objeto inanimado respectivamente.

Dentro del segundo estadio propuesto por Case (citado en Danzinger, 1982), se observa que las estructuras de control del lenguaje por parte del niño se

convierte en bifocal en dos sentidos, como un primer sentido aparece el aspecto gramatical en el cual aparecen expresiones en las que una de las palabras que el niño pronuncia se encuentra calificada a fin de indicar alguna característica semántica adicional que pueden ser consideradas como modificaciones verbales que indican continuidad o el tiempo verbal, en un segundo sentido se observa que el niño se relaciona de manera menos directa con la forma de la palabra que con el contenido, a este subestadio se le conoce como de coordinación bifocal y aparece entre los dos y los tres años y medio de edad del infante.

Como un tercer subestadio se considera el comprendido entre los tres y medio y los cinco años de edad del niño, este subestadio es conocido como de coordinación elaborada, dentro del cual los niños comienzan a emplear oraciones bien formadas en donde se puede apreciar la presencia de una estructura sujeto-verbo-objeto, las cuales presentan alguna elaboración añadida a algunos de sus componentes.

Como una segunda forma de estudiar el comportamiento de tipo lingüístico llevado a cabo por parte del niño se han tomado en cuenta la actuación del mismo en tareas, consideradas de laboratorio, para lo cual se han empleado dos tipos de tareas la primera es la ejecución de órdenes, en donde el investigador da una serie de indicaciones a los niños y observa las actividades que el niño realiza después de recibir la orden, estas actividades son realizadas para evaluar de manera directa la asimilación lingüística de los participantes. Como segunda tarea se ha empleado la repetición de oraciones, en la cual el investigador pronunció una serie de frases e indicó a los niños que la repitieran con la finalidad de evaluar la producción lingüística que el niño posee (Case, citado en Danzinger, 1982).

Mújina (1978), menciona que el lenguaje desempeña una función de comunicación, esa puede ser considerada como su función principal, pero no es la única, esto puede notarse en los niños en edad preescolar en la cual el lenguaje se convierte a su vez en un medio para planificar y regular su conducta, esta puede ser determinada como una segunda función del lenguaje, función que comenzará a cumplir como tal cuando es incorporada a la inteligencia del niño.

### **1.1.3 La percepción como aspecto fundamental en el desarrollo del lenguaje.**

Otro aspecto de relevancia en lo que al desarrollo del lenguaje corresponde es la percepción de las palabras, principalmente cuando el niño en edad preescolar está tratando de aprenderlas o reconocerlas dentro de un texto impreso es similar a muchas formas de percepción que se han estudiado dentro de los laboratorios de psicología, debido a que para el psicólogo la palabra es tomada como un objeto visible. Es así como algunos hechos y principios teóricos que se han desarrollado en los estudios psicológicos de la percepción visual han sido aplicados a las actividades cuyo objetivo es el reconocimiento de la palabra.

Hallazgos experimentales de este tipo son los arrojados por investigadores como Meek, Gates y Boeker (citado en Calvin, 1965), quienes han estudiado sobre los esfuerzos iniciales de los niños para aprender a reconocer las palabras.

En la mayoría de los casos estudiados aparece que los niños presentan un sentido un poco vago de la forma general o el contorno de la palabra y de manera habitual presentan también especial interés en aspectos de la palabra como son los detalles en particular de la misma, es decir, pueden diferenciar aspectos como la longitud, la forma, las letras que la forman ya sea en su parte inicial, media o final, etc.

De cualquier modo y como menciona Calvin (1965), es necesario destacar que los niños adoptan diferentes modos de observar las palabras, que los llevan a advertir particularmente ciertos detalles antes que otros y algunos de estos son de mayor ayuda.

Se ha encontrado también con base a otras investigaciones que tanto los niños como los adultos difieren de manera considerable según la medida en que apliquen una búsqueda de las características distintivas o simplemente observen de modo pasivo la formación de las palabras, por ello es necesario destacar que el estudio llevado a cabo con atención, cuidado y análisis de cualquiera de las formas de percepción es esencial para llevar a cabo un aprendizaje más efectivo.

## 1.2 El desarrollo fonológico del lenguaje.

El desarrollo fonológico del lenguaje plantea dos cuestiones; uno se relaciona con el orden de adquisición de los fonemas explicado por la teoría de Jakobson y otro relacionado con los errores de producción dentro de lo cual se han planteado tres hipótesis principales: 1) referida a la percepción en la cual se plantea que el niño se limita a pronunciar lo que escucha, 2) referida al aspecto motor en la que el niño debido a su inmadurez es incapaz de articular correctamente determinados fonemas o palabras aunque la perciba de manera correcta y, 3) la representacional en la cual se indica que los errores se deben a problemas en la representación de las palabras o fonemas.

Existen diversas teorías que tratan de explicar el desarrollo fonológico del lenguaje por parte del niño, una de ellas es la teoría conductista, la cual explica la adquisición de fonemas o palabras por medio del condicionamiento y por lo tanto conceden gran importancia a las palabras que el niño escucha así como al reforzamiento y a la imitación. Esta teoría está respaldada por autores como Mowler quien en el año de 1952 formuló la teoría más importante a la que denominó "teoría del autismo" la cual se basa en la observación del adiestramiento de loros, en la imitación de sonidos, de palabras y frases; mediante la cual establece una relación estrecha entre el aprendizaje de fonemas o palabras y la comida que funciona como un reforzador de tipo primario.

Con base a la investigación anterior, Winitz (1969), reformuló esta teoría planteando tres estadios semejante que son el relacionado con la comida, la adquisición de propiedades reforzantes secundarias de las vocalizaciones y por último el reforzamiento selectivo y el acercamiento del adulto como modelo.

Otras teorías centradas en la evolución individual del lenguaje son las conocidas como teorías prosódicas las cuales parten del supuesto de que al principio el niño aprende la entonación o prosodia de la palabra, es decir, que la adquisición va de distinciones generales a específicas.

Uno de los representantes más reconocidos de este tipo de teorías es Waterson (citado en Williams, 1969), quien sostuvo que los bebés presentan una

atención selectiva de la entonación y perciben la entonación como un todo explicando lo anterior como la adquisición y uso de una entonación unitaria por parte del bebé; a partir de lo anterior este será capaz de identificar esquemas de rasgos en donde podrá encontrar reflejadas ciertas palabras.

Este tipo de teorías explican con precisión las irregularidades encontradas en el lenguaje fonológico del niño, además parten de la base de que el niño nace con la capacidad para percibir esquemas fonéticos así como para identificar esquemas tomando como un aspecto de suma importancia dentro del proceso de identificación a la entonación misma.

Existen otros tipos de teorías cuya visión del desarrollo fonológico del lenguaje se encuentra inclinada hacia pautas universales del desarrollo del mismo. Tal es el caso de las teorías conocidas como estructuralistas, las cuales postulan que lo que se adquiere es una estructura o sistema fonológico y que las pautas de esta adquisición son universales, la teoría más importante propuesta al respecto es la de Jakobson (1941), quien planteó la llamada "teoría del contraste", en la que el autor menciona que el desarrollo fonológico comienza cuando el niño comienza a emitir las primeras palabras, considera que existe una discontinuidad entre el balbuceo y el período o etapa fonológica por lo cual determina al balbuceo como una etapa de articulación. A partir de lo anterior el niño comienza a utilizar los fonemas y construye un sistema fonológico aprendiendo no fonemas o palabras aisladas sino que va construyendo un sistema de lenguaje de manera gradual.

A este respecto Jakobson (1941), menciona el estadio denominado "labial" en el que el niño adquiere la primera posición de tipo vocal-consonante, por ejemplo *pa*, llamando a éste contraste primario, durante este estadio o etapa el sistema fonológico es dividido en sonoridad y tonalidad la cual se produce en dos dimensiones importantes, la compacta/difusa referida a las vocales y a las consonantes y en segundo lugar la dimensión grave / aguda.

Otros autores como Mostrowitz (1971), ampliaron la teoría del contraste incluyendo elementos generativos y la teoría prosódica, es así como plantea la existencia de tres estadios; el primero denominado como el "estadio de la frase"

en el cual el niño reconoce la entonación de la palabra, como segundo estadio propone el llamado “estadio palabra / sílaba” donde el niño incorpora palabras con sílabas canónicas y por último el “estadio del fonema” en el cual se adquieren oposiciones contrastativas.

Por último, podemos mencionar como teorías con pautas universales también a las llamadas teorías naturalistas, las cuales consideran los principios fonológicos universales e innatos, la teoría más significativa de la misma es la “teoría natural” desarrollada por Stampe (1969), la cual menciona que los niños poseen un sistema innato de procesos fonológicos que actúan sobre las representaciones de las palabras simplificándolas o alterándolas, este sistema de procesos se puede conocer reconociendo los errores fonológicos y sacando una serie de reglas que expliquen dichos errores, pero fue Ingram quien en 1976 estableció cuatro tipos de procesos relativos: la estructura de las sílabas, la asimilación, la sustitución de las palabras y los procesos múltiples.

En referencia a la sílaba menciona que existe una reducción de los grupos consonánticos así como la sustitución de uno de los elementos o supresión de ciertos tipos de sílabas, con respecto a la asimilación menciona que unos fonemas influyen sobre otros, de igual manera y en los procesos referentes a la sustitución menciona el cambio de letras o palabras que tienen una pronunciación similar. Por último y referido a los procesos múltiples podemos encontrar combinaciones de los procesos antes referidos.

### **1.3 El desarrollo semántico del lenguaje.**

El desarrollo semántico del lenguaje trata de explicar como los niños aprenden palabras y su significado. Existen diversas teorías que intentan explicar este desarrollo, las cuales pueden ser agrupadas en dos tipos principales; las teorías que consideran que el niño adquiere significados muy generales que posteriormente va especificando y las teorías que consideran que las palabras de los niños al principio poseen un significado muy específico que posteriormente se va generalizando.

Los significados que el niño puede expresar pueden derivar de manera muy directa de las funciones sociales, es por ello que puede tener la función reguladora, es decir, puede controlar el comportamiento de otras personas y puede llegar a desarrollar significados.

### PRINCIPALES TEORÍAS DEL DESARROLLO SEMÁNTICO DEL LENGUAJE.

AUTOR	TEORIA	POSTULADOS
McNeil y Bloom (1972)	Lenguaje deíctico	El niño se comunica por medio de la señalización de un objeto específico para referirse a una palabra o nombre que aún no maneja dentro de su lenguaje.

Nelson (1973)	Lenguaje clasificatorio	Lenguaje referencial: se refiere al uso excesivo de nombres. Lenguaje expresivo: se refiere al uso de terminología basado en el sentido social y personal que se le da a las palabras.
Halliday (1977)	Función matética (referida al aprendizaje). Función pragmática (referida a las formas y usos del lenguaje)	Se construye el sistema semántico pasando por tres fases: Fase I: se presenta la combinación funcional mediante la cual se hace posible significar mas de una cosa a la vez. Fase II: el niño comienza a dominar aspectos del lenguaje tales como el diálogo, la adopción del mismo, la



		asignación y la aceptación o no aceptación de papeles comunicativos. Fase III: los procesos del desarrollo funcional se concretan y el niño entra en el sistema del lenguaje utilizado por el adulto.
Halliday (1986)	Sociosemántica del desarrollo del lenguaje.	Las funciones sociales dan lugar a la organización semántica del lenguaje del niño.
Clark (1989)	Teoría de los rasgos semánticos	El niño adquiere significados generales de las palabras que se vuelven específicos con el paso del tiempo

#### 1.4 Enfoque pragmático del desarrollo del lenguaje.

El estudio del desarrollo del lenguaje debe tener en cuenta que aprender a hablar no sólo es aprender a pronunciar y combinar sonidos y palabras con significados, sino que también es aprender a usarlas y entenderlas de acuerdo con las circunstancias físicas, personales y sociales en las que se producen.

Por ello es que el estudio del desarrollo del lenguaje es entendido como no sólo el estudio de cómo se adquiere una estructura de tipo gramatical o una lingüística evolutiva sino que también es el estudio de cómo se desarrolla su uso comunicativo por parte del niño.

Los tipos de lenguaje que se estudian y se discuten en los trabajos de investigación que han sido realizados por autores como Nelson (1973) y Morris (1975), por citar sólo a algunos de los muchos autores interesados en el estudio del desarrollo del lenguaje, son distintos según el enfoque teórico desde el que se observe y el tipo de investigaciones llevadas a cabo.

Es importante mencionar que dentro de los tipos de lenguaje estudiado se toma especial importancia en aspectos como el papel que juega la interacción, ya que como se ha encontrado, éste es básico para fomentar las bases del lenguaje y en segundo lugar se presenta especial interés en saber si el lenguaje es aprendido o heredado. Diversos autores consideran que puede considerarse como heredado básicamente por dos aspectos como son la cultura y biológicamente, no por genes del lenguaje propiamente dicho, sino por la estructura cerebral presente que nos ayuda a desarrollar el lenguaje.

El estudio del lenguaje se desarrolla principalmente bajo un enfoque pragmático, como ejemplo podemos mencionar las investigaciones llevadas a cabo por Morris, quién en 1938 publicó su obra "Fundamentos de la teoría de los signos", lo cual actualmente recibe el nombre de semiótica. El estudio del lenguaje a partir de Morris no se encuentra limitado al estudio de las necesidades y reglas de tipo fonológico, así como sintácticas o semánticas sino que también debe referirse a las condiciones en las que usan esas condiciones y reglas.

Los aspectos que estudia la pragmática que condicionan el uso del lenguaje están divididos en variables internas o cognitivas, en las cuales el conocimiento de la situación condiciona el reconocimiento del uso del lenguaje en una observación, es decir, lo que se quiere decir o hacer y lo que se puede decir o hacer, lo cual se refiere al estado motivacional que responde a necesidades determinadas, es decir, es importante conocer la función de transmisión de intenciones o mensajes, los cuales dependen del entendimiento de la persona.

Otro tipo de variables inmiscuidas en la pragmática del lenguaje son las externas o sociales, las cuales se dividen a su vez en dos categorías: de estados situacionales y de estados referenciales, los estados situacionales se condicionan en una situación determinada principalmente por el poder decir o entender y comprender el mensaje; los estados referenciales condicionan o marcan lo que tiene sentido decir o comprender, el mundo de referencia marca el sentido de la conversación, por ejemplo el mensaje cambia según el contexto y el tono en el que se presente

A medida que maduran los niños, no solamente cambia la forma del lenguaje sino también sus funciones, el lenguaje egocéntrico sirve para muchos propósitos aunque no está diseñado para la comunicación; el lenguaje social o socializado sirve para la comunicación y lo definen como lenguaje que está estrictamente adaptado para la conversación y la conducta del compañero puede incluir un intercambio de información con o sin preguntas y respuestas, crítica, órdenes, solicitudes y amenazas. Piaget (1981), menciona que el lenguaje del preescolar es egocéntrico, pero en varias investigaciones se ha demostrado que el lenguaje de los niños es social desde muy temprana edad. Se han empleado dos investigaciones: la experimentalista y la sociolingüística. Los experimentalistas han hecho investigaciones de laboratorio a fin de estudiar el desarrollo de las capacidades para la comunicación referencial, la habilidad para describir algo, de tal manera que otra persona pueda identificarlo. Los sociolingüistas se dedican al estudio de la forma cómo los niños usan el lenguaje más que en saber exactamente lo que dicen; en la forma de su lenguaje, más que en su contenido, y en la intención, más que en la actividad de enviar el mensaje.

Se ha puesto interés no sólo en cómo los niños construyen frases, sino también cómo aprenden las palabras, cuáles aprende y el significado que les dara éstas. Un problema que ha sobresalido es determinar qué clase de palabras aprende el niño, cómo las usa, si para describir objetos, para denominar objetos o personas, para describir actos o para denominar sentimientos y otras características, y también sobre los conceptos que representan esas palabras.

Se ha empleado una estrategia para el estudio del lenguaje en la que se agrupan las palabras en categorías que parecen representar diferentes funciones en el habla del niño. Las categorías que empleó Nelson (1973), se encuentran ejemplificadas en la siguiente tabla:

<b>CATEGORIA</b>	<b>EJEMPLOS</b>
1. Nominales específicas	Palabras que el niño emplea para nombrar solo objetos únicos como personas y animales.
2. Nominales generales.	Palabras que el niño emplea para clases de objetos, animales y personas, tales como pelota, carro, leche,

	perrito, niña, él, ese.
3. Palabras de acción.	Con éstas el niño describe o acompaña acciones, o para expresar o pedir atención, Ej. ir, adiós, arriba, mire, hola.
4. Modificadores	Palabras para referirse a propiedades o cualidades de las cosas por ejemplo: grande, rojo, bonito, caliente, no hay, ahí, mío.
5. Palabras personales sociales.	Dicen algo sobre los sentimientos o sobre sus relaciones sociales, eje: ay, por favor, no si o quiero.
6. Palabras funcionales.	Por ejemplo: qué, donde, es para, porque tienen una única función gramatical.

En este experimento se encontró que la mayoría de las palabras que el niño empleaba eran las nominales generales, aquellas que designan objetos o personas, pero tenían algo que ver con la acción, con cosas que el niño podía hacer.

También se encontró la existencia de dos tipos diferentes de primer vocabulario, uno es el referencial y consiste en tener vocabulario muy cargado de nombres con muy pocas palabras personales sociales, con pocas palabras de acción y pocos nombres específicos para gentes y cosas. El otro tipo de vocabulario lo llamó expresivo, ya que su vocabulario parece estar constituido particularmente de palabras que describen las interacciones con las personas, que designan las personas o que expresan sentimientos.

En base a la aproximación de tipo formal del lenguaje, el desarrollo de la sintaxis y del lenguaje mismo se entiende como un crecimiento de tipo cuantitativo de las unidades iniciando con las palabras y siguiendo a las oraciones hasta llegar a los textos. Es así como el lenguaje puede determinarse en dos grupos: el lenguaje funcional y el lenguaje formal. El lenguaje formal también es considerado por autores como Mújina (1978) como un lenguaje de tipo contextual el cual logrará ser perfeccionado mediante la enseñanza sistemática del mismo. Dentro este aspecto del lenguaje que el niño emite, se considera también que las emisiones del niño poseen su propia gramática, lo cual da pie a la idea de que

existe una gramática infantil. A este respecto, autores como Braine (citado en Ardila, 1988), mencionan la existencia de la “gramática pivote” de acuerdo con la cual el lenguaje contiene dos tipos de palabras: las llamadas palabras eje o pivote definidas como un conjunto muy pequeño de palabras funcionales muy usadas y las palabras abiertas llamando así a un conjunto amplio de palabras menos utilizadas por parte del niño.

Otro tipo de lenguaje es el llamado funcional, dentro del cual autores como Slobin (citado en Ballesteros, 1996), consideran que más que obedecer las reglas gramaticales la emisión de las palabras o fonemas por parte del niño reflejan categorías semánticas, la primera autor en investigarlo fue Bloom (1975), que observó que su hija repetía constantemente las palabras “mummy sock” con significados diferentes dependientes del contexto, al respecto esta autora dedujo que esas emisiones no podían deberse a reglas gramaticales sino más bien a relaciones entre categorías semánticas de tipo agente-objeto.

Dentro de este tipo de lenguaje el niño va sustituyendo de manera gradual los pronombres que le ayudarán a hacer más clara la situación que desea comunicar.

Este tipo de lenguaje recibió el nombre de lenguaje situacional por parte de Mújina (1978), quien menciona que “este uso del lenguaje como un instrumento comunicativo es desarrollado por una situación concreta y por situaciones que son llevadas a cabo por medio del lenguaje situacional, el cual es entendible para las personas cercanas al niño pero difícilmente inteligible para las personas que se encuentran fuera de este contexto” (p. 53).

Dentro del lenguaje referencial se intercalan explicaciones orientadas hacia la persona que está escuchando, por lo cual es común encontrar durante esta narración incontables detalles por parte del niño en su afán por proporcionar una explicación más clara.

El lenguaje desempeña una función de comunicación, esa puede ser considerada como su función principal, pero no es la única, esto puede notarse en los niños en edad preescolar en la cual el lenguaje se convierte a su vez en un

medio para planificar y regular su conducta, esta puede ser determinada como una segunda función del lenguaje.

### **1.5 Características del lenguaje preescolar.**

Las actividades de las etapas anteriores a la educación preescolar ayudan a que el niño desarrolle aspectos como la coordinación motora de los músculos mayores y menores, y también las habilidades sociales, aprenden a conocerse y desarrollar el concepto de identidad.

Es importante también mencionar que dentro de los niños que asisten a guarderías se ha encontrado que los niños que han estado en estos espacios parecen tener más interacción positiva y negativa con otros niños, que los niños criados en la casa. Sin embargo, los niños que han estado en guardería durante mucho tiempo a veces son menos cooperadores, menos dedicados a las tareas escolares y más agresivos que los criados en el hogar.

Se presenta la falta de claridad por parte del preescolar pequeño (entre los dos y tres años de edad), en donde parece que una de cada cuatro palabras no es comprensible para el niño según Machado (1980), dentro de esta etapa, la pronunciación de todos los sonidos del habla no se consuma sino hasta edades posteriores.

La pronunciación correcta del preescolar menor (entre los 2 y 3 años de edad) presenta un porcentaje de entre 40% y 50%, durante esta etapa es común que el niño omita los sonidos finales de la palabra, por ejemplo: puede decir *bo* en lugar de señalar que es una bola, las consonantes medias también presentan dificultad para ser pronunciadas por el niño pequeño siendo común que diga palabras como *geatina* en lugar de gelatina, así mismo pueden ser omitidos los sonidos iniciales como por ejemplo *abón* por jabón.

También es frecuente encontrar sustituciones de sonidos de letras, es decir, una consonante puede tomar el lugar de otra hasta que el nuevo sonido sea

dominado por el niño, debido a esto es común que el niño tartamudee o tarde un momento para buscar la palabra correcta lo cual es una conducta típica durante este periodo de edad.

De igual manera es necesario tomar en cuenta que los niños pequeños se interesan en el significado de nuevas palabras y se encuentran preparados para la exposición de una gran variedad de nuevas experiencias en lo que a lenguaje se refiere.

La educación preescolar es de mucha importancia, ya que se ha notado que los niños que asisten al kinder o jardín de niños, rinden más en habilidades como el reconocimiento de palabras, comprensión de las mismas y obtienen mayor velocidad en lo que la lectura se refiere.

Se puede decir que dentro de la edad preescolar el niño posee una sensibilidad especial con respecto a lo que podríamos llamar fenómenos lingüísticos, dentro de esta etapa el niño se interesa por el sentido de cada una de las palabras que escucha, pero también por lo que significa cada una de ellas, aunque la mayoría de las veces transforma e inventa nuevas palabras concentrándose en el sonido y no en el significado que puedan tener.

Dentro de la edad preescolar el niño asimila la práctica del lenguaje de manera adecuada, pero no comprende del todo o le resulta muy difícil la realidad lingüística del mismo, al principio y por mucho tiempo se apoya únicamente en el lenguaje como proceso de comunicación dejando de lado la composición léxica del mismo, es decir, toma en cuenta la referencia simplemente del objeto que representa, lo cual le permite comprender la palabra.

En los denominados años preescolares iniciales (a partir de los tres años de edad), los niños pueden comunicar muchas necesidades, deseos y sentimientos mediante acciones, posturas y expresiones faciales; aún cuando el habla está bien desarrollada todavía se encuentra presente la comunicación no verbal.

Dentro de esta etapa es común encontrar oraciones de tipo "telegrama" ,también llamada etapa del habla holofrástica o etapa de una palabra por autores como Halliday (1986), en las cuales el niño omite muchas palabras dentro de sus oraciones, es decir, utiliza únicamente las palabras esenciales, estas palabras son

tomadas como palabras clave y son altamente informativas ya que encierran la idea principal del mensaje.

A esta etapa del desarrollo del lenguaje se le ha denominado como etapa de una palabra o de habla “telegráfica” haciendo referencia a la ausencia de palabras llamadas funcionales.

Se considera que dentro de esta etapa el número de palabras pronunciada por los niños varían de 250 a 1500 según autores como Machado (1980), lo cual demuestra la tasa elevada de desarrollo posible durante dicho periodo.

Se pueden observar de igual manera los comentarios continuos por parte del niño, lo cual se ve claramente en sus sesiones de juego durante las cuales las acciones son acompañadas por un comentario continuo de lo que está haciendo o lo que está sucediendo durante ese momento.

Algunos autores como Piaget (1981), mencionan que durante esta etapa se presenta un tipo de lenguaje llamado egocéntrico, durante el cual puede observarse a dos niños hablando entre ellos de temas totalmente distintos y puede notarse que ninguno de ellos está escuchando o reaccionando en realidad a lo que el otro dice.

Así mismo durante esta etapa aparece otra característica importante del lenguaje del niño llamada repetición, se presenta principalmente en el juego y se caracteriza porque un pequeño puede repetir todo lo que se le diga palabra por palabra, la mayoría de los preescolares pequeños repiten con irregularidad palabras o partes de oraciones, imitan de manera rápida palabras que les ayudan a despertar su imaginación, es así como después de aprender una nueva palabra está se pone en práctica mediante el juego vocal, es decir, la repetición.

Entre los tres años de edad y hasta los cuatro años se presenta la llamada etapa de recursividad en la cual el niño empieza a usar mecanismos de conexión e incrustación que le permitirán combinar distintos tipos de oraciones, los primeros elementos recursivos se encuentran determinados por la letra “y” que le permite al niño dar continuidad y secuencia a su discurso y a la conversación, así también aprende el empleo de la palabra “que”.



Según investigaciones llevada a cabo por Álvarez (1998), los niños que se encuentran entre los tres y cuatro años de edad poseen tres tipos de recursos lingüísticos dentro de las palabras y respuestas verbales que emiten y manejan, estos procesos son llamados morfológicos, léxicos y sintácticos respectivamente.

Dentro de los llamados recursos léxicos se pueden tomar en cuenta palabras denominadas como sinónimos los cuales van desde sinónimos verdaderos, hasta palabras que guardan algún tipo de relación ya sea en función o forma con el objeto al que los niños desean hacer referencia, pero también se encuentran las llamadas “innovaciones léxicas” las cuales según Clark (1981, 1989) son aquellas palabras que el niño crea para llenar un hueco en el léxico, de la misma forma podemos encontrar palabras que son utilizadas por los adultos pero que el niño emplea para denominar un objeto que no recibe el mismo nombre de manera cotidiana.

Dentro de los recursos morfológicos empleados por los niños durante esta edad, Álvarez (1998), ha encontrado en sus investigaciones que los niños utilizan de manera frecuente los verbos para nombrar diferentes objetos, es decir, mencionan lo que se puede hacer con dicho objeto o para que sirve pero no el nombre del mismo.

Por último, en lo que a recursos sintácticos se refiere, los niños hacen uso frecuente de frases gramaticales, es decir, frases que contienen la palabra “para” así como frases con verbos en infinitivo y frases con verbos conjugados.

Papalia (1985), considera que entre los 3 y 4 años los niños hacen infinidad de preguntas y pueden dar y cumplir órdenes sencillas, conoce los nombres de objetos familiares como animales, partes del cuerpo y personas importantes en su vida, utiliza los plurales y los tiempos pasados así como las palabras yo, tú y él. Dentro de este rango de edad se considera que el niño debe manejar un vocabulario que vaya de las 900 a las 1,200 palabras, mientras que entre los 4 y los 5 años; las frases tienen un promedio de cuatro a cinco términos dentro de los cuales puede manejar preposiciones como sobre, bajo, en y tras, utiliza más verbos que sustantivos y su vocabulario incluye ahora un total aproximado de 1,500 a 2,000 palabras.

Durante la etapa de los cuatro a los cinco años, la mayoría de los niños se aproximarán a un habla similar a la de los adultos. Se puede observar que sus oraciones son más largas y éstas están formadas por un buen número de palabras y no sólo las principales o claves mencionadas con anterioridad. Otra diferencia significativa durante esta etapa es que se presenta el habla social, es decir, las conversaciones son escuchadas en un grado mayor por otros niños de su misma edad y por el mismo niño cuando otro le habla de algún tema en particular.

En esta etapa podemos encontrar la pronunciación repetida de algunas palabras llamadas por autores como Machado (1980) "palabras impactantes", es decir, algunas palabras obtienen atención y reacciones por parte tanto de los adultos como de otros niños, el niño descubre que algunas frases y palabras causan en otros un comportamiento digamos no común, así el niño explora de manera activa estas palabras y oraciones, por lo común aprende lo que es apropiado y cuando puede ser empleado o no, por ello la pronunciación de las palabras que le proporcionan un reforzamiento positivo son objeto de la repetición desmedida constante de las mismas por parte del niño.

Dentro de esta etapa se considera que el número de palabras que el niño debe pronunciar y conocer es de entre 2000 y 2500 palabras (Machado, 1980), lo que refleja que su articulación de los sonidos se encuentra en incremento llegando a un porcentaje alrededor del 75% de sonidos emitidos de manera correcta. En esta etapa el goce de libros, cuentos y actividades verbales se hace verdadero para algunos niños por lo que llegan a prestar más atención a este tipo de actividades.

Todavía suele presentarse el tartamudeo y el habla entrecortada cuando se presenta tensión o excitación. Pueden imitar la inmadurez verbal de un mejor amigo y la expresión no verbal forma aún parte de su comunicación. La mayor parte de los niños entre los 4 y 5 años de edad hablan con mucha avidez, están interesados en explorar el mundo que los rodea y también un mundo de tipo imaginario.

Dentro de la etapa de educación preescolar los niños utilizan el lenguaje de tres maneras: en primer lugar atienden las indicaciones de otras personas, en segundo lugar dan instrucciones a otras personas y por último se dan instrucciones a sí mismos.

Así mismo y dentro de esta etapa el niño habla respecto a lo que puede hacer y busca tanto la atención como la aprobación de los adultos y de otros niños respecto a las cosas que ha realizado, también realizan una gran cantidad de preguntas las cuales no se limitan solamente a saber los nombres de los objetos o de las personas sino también los porqué y los cómo de sus propias palabras.

Una gama extensa de conducta del habla individual es tanto normal como posible, el conocer la conducta típica nos ayuda a comprender a los niños pequeños, es importante tomar en cuenta que algunos niños preescolares iniciales (entre los 3 y los 4 años de edad) pueden presentar características del habla que presentan los niños entre los 4 y 5 años de edad y que estos mismos pueden poseer características del habla de los niños preescolares iniciales por lo cual debemos de tomar en consideración que cada uno de los niños desarrolla sus habilidades lingüísticas a su propio paso.

## **CAPÍTULO 2. DESARROLLO DEL VOCABULARIO.**

Tomar en cuenta el desarrollo del vocabulario es de vital importancia debido a que es una de las principales habilidades que el niño debe de implementar así como incrementar y perfeccionar a lo largo de su vida, tanto estudiantil como social, ya que éste posteriormente, dará pie a aspectos más elaborados que tienen que ver con el desarrollo lingüístico del ser humano, dando paso de manera gradual a la implementación y consolidación de nuevas habilidades, como lo son la lectura y la escritura, esenciales para tener éxito en el ámbito educativo en todos los niveles que éste requiere y en aspectos de comunicación.

### **2.1 Léxico y Vocabulario**

Para Genovrier (citado en Pastora, 1990) el léxico es el conjunto de todos los vocablos que están a disposición del locutor en un momento determinado, mientras que el vocabulario es el conjunto de vocablos efectivamente empleados por el locutor en un acto de habla concreto.

Cuando se habla de léxico se refieren a un concepto individual puesto que está formado por las palabras que un individuo puede utilizar en su comprensión y expresión. Lógicamente existe otro número indeterminado de vocablos o palabras que el individuo no ha podido aprender y que constituyen el léxico general o léxico global, determinado incluso por las diferencias históricas, frente al léxico individual que no es más que una parte de aquél.

Cuando Genouvrier se refiere al vocabulario considera la actualización en el tiempo de una serie de vocablos que constituyen la potencia del léxico de un individuo. "Vocabulario y léxico están en relación de inclusión: el vocabulario es siempre una parte de dimensiones variables, según el momento y las necesidades del léxico individual y éste, a su vez, parte del léxico global" (p.35).

Se debe tener en cuenta que el enriquecimiento y selección del léxico y vocabulario de los alumnos no están bajo el control absoluto del profesor.

Desde el momento en que el niño se integra al medio escolar se va a encontrar con otro conjunto de vocablos que constituye el léxico específico de las diversas disciplinas y que será necesario que domine como significantes, al mismo tiempo que adquiere sus conceptos referenciales o significados para que pase a integrarse espontáneamente a enriquecer su contenido, en su léxico individual.

En base a lo anterior Stahl realizó varias investigaciones en el año de 1989 cuyo objetivo principal fue evaluar la influencia que podría tener la dificultad de vocabulario y los conocimientos previos en el recuerdo de los textos, en base a sus investigaciones concluye que “si bien la comprensión lectora se ve afectada por la complejidad léxica tampoco se debe pasar por alto el efecto que los esquemas de conocimiento que posee el lector o alumno ejercen sobre la misma”

Así mismo, Anderson y Freebody (1983), postulan también que la correlación que se encuentra entre el vocabulario y la comprensión de textos puede ser explicada a partir de la interacción que cada una de ellas mantiene con el conocimiento general del sujeto.

Diversos estudios realizados por Davis (1944 y 1972 citado en Romero y Romero, 1988) así como por Johnson (1981, citado en Romero y Romero, 1988), ponen de manifiesto que al menos una parte esencial de la habilidad comprensiva radica en el conocimiento del significado de las palabras, siendo esto suficiente para defender la necesidad de prestar especial atención en la enseñanza tanto implícita como explícita o intencional del vocabulario en el contexto de programas dirigidos a favorecer la comprensión de los alumnos, tomando como base que la mayor parte de las dificultades que los alumnos experimentan durante el proceso de construcción del significado de las palabras suelen estar asociados al desconocimiento específico de la terminología empleada en el texto y al conocimiento deficiente del tema tratado, según la postura de autores como Quintero Gallegos (1995).

Definitivamente es necesario tomar en cuenta que el conocimiento del significado de las palabras mejora tanto la calidad de la escritura como la de la lectura, ya que estos aspectos educativos “ofrecen la oportunidad de depurar y

enriquecer el vocabulario del niño permitiéndole usar las palabras en las acepciones que le son propias (Romero y Romero, 1988).

Existen dos niveles, tanto referidos a la comprensión como a la expresión del vocabulario: el oral y el escrito. El primero se suele presentar más liberado de normas de corrección en cuanto a la tipología y a su sintaxis que el segundo, que suele verse sometido a un mayor purismo y reglamentación.

También se habla de un vocabulario estándar o una lengua común que se explica por medio de la siguiente frase: “ el sujeto parlante tiene la impresión que en su lengua materna cuenta con palabras raras, con expresiones normales u expresiones no usuales; esto prueba la existencia de una lengua común que refleja, en un grupo lingüístico dado, las formas constantes de la vida humana y de la vida social todas las normas de expresión sirven para unos usos restringidos o particulares de unos grupos más limitados que le son subordinados. La lengua común subordina todos sus medios de expresión a la necesidad vital de la comunicación de los pensamientos”. (Genouvier, citado en Pastora, 1990).

### **2.1.1 Tipos de vocabulario.**

El vocabulario es el instrumento base sobre el cual se elabora la lengua, es decir, es un elemento inherente de toda manifestación comunicativa, es por lo anterior que se pone especial énfasis en la enseñanza considerando a la misma como imprescindible para el progreso en las diferentes áreas o competencias lingüísticas, ya sean estas orales o escritas.

Es importante tomar en cuenta que existen dos tipos principales de vocabulario de los que el niño hace uso para llevar a cabo la comunicación oral en un principio y que posteriormente se verán reflejados en actividades más complejas como la lectura y la escritura, es así como podemos hablar de vocabulario pasivo y vocabulario activo.

Se denomina como vocabulario pasivo a aquellas palabras que no son utilizadas de manera habitual por parte del niño dentro de su comunidad verbal, es

decir, son aquellas palabras que el niño escucha pero no utiliza cotidianamente para expresarse (Hernández, 1996).

En contraste con el vocabulario pasivo, el vocabulario activo se encuentra conformado por palabras con las que el niño ya se ha familiarizado y utiliza de manera cotidiana.

Con respecto a este tipo de vocabulario, autores como Machado (1985) sugieren que entre los dos años y tres años de edad comienzan a aparecer dentro del lenguaje del niño palabras como pronombres, adjetivos, artículos, preposiciones y conjunciones; palabras que son utilizadas cotidianamente por el niño y que dan lugar a la llamada etapa verbal o de vocabulario activo, en la que utiliza palabras con significado para nombrar un objeto, así como para contestar o pedir algo.

Autores como Cork y Drowin (citado en Bloom, 1972) consideran que puede hablarse de la presencia de vocabulario activo cuando se nota dentro de la forma de expresarse del niño que se establecen pautas de ordenación un poco más estables y se presenta la expansión de elementos y se crean nuevos sintagmas, aunque dentro de este avance se nota aún la ausencia de palabras enlace y se sigue presentando el habla de tipo telegráfica, es decir, se dan a conocer sólo las ideas principales de lo que se quiere comunicar, se nota un lenguaje más completo y ordenado; cuando este tipo de vocabulario aparece, consideran que el niño se encuentra dentro de la etapa de las tres palabras.

Cuando el vocabulario activo aparece puede considerarse que el niño ya comienza a manejar un habla de tipo interactiva ya que comienza a contar cosas cotidianas y comienza a expresarse en frases más largas aunque estas se repitan con frecuencia y se nota cierto titubeo al hablar, este es un gran avance en la comunicación verbal por parte del niño.

De manera tradicional, el vocabulario ha sido configurado como uno de los principales indicadores de las diferencias individuales presentadas por los alumnos en lo referente al desarrollo lingüístico, del mismo modo se ha confirmado que éste se encuentra fuertemente determinado por variables de distinta índole como lo son: la edad, el nivel de experiencias a las que el individuo

se ha enfrentado, la clase social en la que se desenvuelve, así como el nivel cultural o el desarrollo intelectual con el que se cuenta.

- **Vocabulario activo y vocabulario pasivo.**

Cuando se habla de vocabulario activo y vocabulario pasivo, por la estrecha conexión con la producción cognoscitiva, se hace referencia a la oposición que pueda establecerse entre conocimientos activos, que son los utilizados espontáneamente a través de una expresión lingüística, y conocimientos pasivos, que son los que somos capaces de comprender e interpretar cuando nos son presentados.

Se suele caer en el error de confundir vocabulario activo con el vocabulario frecuente y vocabulario pasivo con el vocabulario disponible. El vocabulario disponible es igualmente activo al igual que el frecuente, puesto que puede ser movilizado inmediatamente por el locutor.

Se denomina como vocabulario pasivo a aquellas palabras que no son utilizadas de manera habitual por parte del niño dentro de su comunidad verbal, es decir, son aquellas palabras que el niño escucha pero no utiliza cotidianamente para expresarse (Hernández, 1996).

- **Vocabulario Frecuente.**

La noción de frecuencia está directamente unida a las nociones de utilidad, rentabilidad e incluso a la de disponibilidad (una palabra es frecuente en cuanto es rápidamente activada y espontáneamente movilizable -por lo tanto disponible- en el momento en que se siente su necesidad) que son generalmente consideradas como fundamentales al elegir los elementos a enseñar.

- **Vocabulario Disponible.**

El concepto de disponibilidad está relacionado con el de movilidad inmediata, puesto que se entiende por vocabulario disponible el que un locutor



puede utilizar inmediatamente, según las necesidades derivadas de la producción lingüística. Comprende palabras frecuentes y palabras familiares. Existe más variación entre un individuo y otro, entre el vocabulario disponible, pero no frecuente, y el vocabulario frecuente.

- **Vocabulario Usual.**

Para Galisson (1979), la lengua usual es el conjunto de los medios lingüísticos habitualmente utilizados en las situaciones de comunicación (orales y escritas) de la vida cotidiana. Hace referencia al uso y la norma.

En la lingüística, el término uso se refiere a la lengua que efectivamente es practicada por la mayoría de los usuarios de un grupo lingüístico correspondiente a un grupo social determinado. El uso ha sido tomado como criterio estadístico a la hora de elección léxica en muchas investigaciones para tratar de esclarecer los criterios de frecuencia y dispersión (uso = dispersión X frecuencia).

En didáctica lingüística la norma constituye el eje central de toda actividad, sin olvidarnos de que existen dos niveles de la misma: el funcional, que persigue dotar al alumno de instrumentos útiles de comunicación, y la estética, que busca que esa comunicación expresiva se acerque a las exigencias de unos cánones, social y estilísticamente admitidos de expresión lingüística.

- **Vocabulario Específico.**

Galisson, (1979) lo define como expresión genérica para designar las lenguas utilizadas en situaciones de comunicación (orales o escritas) que implican la transmisión relevante de un campo de experiencia particular. A su vez el vocabulario específico va acompañado siempre de una exigencia de exactitud y precisión, características de los campos científicos, técnicos y profesionales a los que el vocabulario específico hace referencia y de los que se nutre.

En muchos casos el vocabulario específico no es otra cosa que la especificación, en base a un acuerdo previo, entre quienes la imponen, del vocabulario usual, que adquiere, así acepciones diferentes.

## **2.2 Primeras investigaciones sobre el desarrollo del vocabulario.**

Muchos autores dedicados al desarrollo del lenguaje (McCarthy, 1954; Bateman, 1979; Bayley, 1967; Shirley, 1977 y Wellman, 1987), concuerdan que el niño entiende la palabra hablada antes de que en verdad pueda usar las palabras por sí mismo.

Se ha concluido que los niños poseen una comprensión demostrada del lenguaje ya a los siete meses de edad, McCarthy en el año de 1954, al revisar ocho estudios importantes acerca de niños de primera infancia, halló que al final del primer año de vida los niños comienzan usualmente a mostrar evidencias objetivas de comprensión del habla de otros por medio de su conducta evidente.

Aproximadamente al mismo tiempo los niños comienzan a expresar sus primeras palabras.

Los estudios llevados a cabo por W. G. Bateman (1979, citado en Gardner, 1987) y Burgemeister (1972, citado en Gardner, 1987)), demostraron que las primeras palabras se expresan a la edad de ocho meses aunque estas aparezcan en forma primitiva. En ambos estudios, la edad más temprana de la utilización de la primera palabra fue de ocho meses con una media de diez meses de edad.

Muchos padres confirmaron a dicho autor mencionando que sus hijos entendían lo que se les decía antes de poder expresar verbalmente sus ideas. El grupo de 435 padres de familia reunido por el autor mostró, mediante un cuestionario acerca del desarrollo del lenguaje expresivo de sus hijos, que los seis meses de edad representan la edad mínima a la que algunos niños pueden expresarse de manera verbal por medio de las palabras. De acuerdo con el informe de los padres, la mayor parte de los niños mostró una mejor fluidez de palabras entre los 12 y 15 meses, con un gran incremento en el uso de palabras individuales entre los 18 y los 20 meses de edad. Algunas de las palabras aisladas

que los niños decían, según el informe de sus padres, por supuesto eran “mamá” y “papá”, debe observarse, sin embargo, que algunas de las palabras informadas como tales por los padres como dichas por los niños en una edad más temprana eran en realidad sonidos que constituían partes de palabras.

Diversos estudios se han centrado en las diferencias sexuales en la adquisición del lenguaje. En tanto existen algunas evidencias de que las niñas comienzan a hablar más tempranamente que los niños, tal diferencia parece no ser significativa según McCarthy (1954).

La denominación de objetos en figuras es un estadio más avanzado del desarrollo del lenguaje y aparece varios meses más tarde que las primeras palabras del niño. Esto implica ya un proceso mental bastante complejo de asociar un objeto o una figura con un sustantivo en particular, más la vocalización comprensible de dicho sustantivo. Los estudios de N. Bayley (1967), M. Shirley (1977), Gesell y Thompson (1975), Buhler y Hetzer (1969) resumen el comienzo del estudio del estadio denominatorio. Respecto del contenido de figuras, se informó que los niños que se encuentran en el segundo año de vida prefieren las figuras de animales y seres humanos a las de objetos inanimados con excepción de los automóviles. Cuando llevaron a cabo dicha investigación, de los 25 sujetos que empleó para su estudio esta última figura provocó la mayor cantidad de respuestas relevantes en una serie de 10 figuras. Las figuras de un hombre, una niña y un perro le siguieron en frecuencia, mediante esta observación encontró que estas cuatro figuras junto con la de un pájaro, fueron mencionadas dos veces tan frecuentemente como las de una taza, un gato, una casa y un caballo.

La medición del vocabulario y el lenguaje en niños pequeños mediante exámenes formales ha dado origen a cuestionamientos con relación a los métodos y los resultados. Así por ejemplo, McCarthy (1954), revisó diversos estudios relacionados con investigar si un niño “sabe” y “entiende” el significado de las palabras habladas. Diferentes criterios fueron empleados por diversos autores para la determinación de la comprensión de las palabras por el niño, de modo que no pueden extraerse conclusiones definidas a partir de sus hallazgos.

Otra dificultad en el examen del lenguaje del niño es la frecuente imposibilidad de comprender el habla temprana, Shirley (1973), observó que las vocalizaciones incomprensibles alcanzaban su máxima frecuencia en el periodo de 12 a 18 meses; después de los 20 meses alcanzaban un nivel bajo, permaneciendo alrededor del 10% a la edad de dos años. McCarthy (1954), informa que en un 26% de las respuestas de sus sujetos de 18 meses de edad era comprensible, el 89% a los dos años y medio, el 93% a los tres años y prácticamente todas las respuestas eran comprensibles a los tres años y medio.

Aspectos similares surgen con relación a la articulación del habla en los niños pequeños. En un detallado estudio llevado a cabo con 204 niños preescolares Wellman (Citado en Gardner, 1987) encontró que a los dos años y medio aproximadamente un 32% de la cantidad de sonidos se pronuncian de manera correcta; el 63% a los tres años; a los cuatro años un 77%, a los cinco años un 88% y a los seis años un 89%. Dicho autor observó el más marcado aumento en la exactitud de la articulación de todos los tipos de sonidos entre los dos y tres años de edad.

Los test de vocabulario se han desarrollado a lo largo de muchos años, Smith en el año 1926 efectuó el primer intento serio por desarrollar pruebas de vocabulario para niños pequeños. Como ya se mencionó la edad de los sujetos varió entre los ocho meses y los seis años de edad, para llevar a cabo este instrumento evaluativo seleccionó 203 palabras mediante un muestreo sistemático de la lista de Thorndike de 10,000 palabras. Las palabras también fueron controladas en relación con el vocabulario de una gran cantidad de niños con el fin de eliminar aquellas palabras que los niños no conocieran con certeza casi absoluta. Smith (citado en Gardner, 1987) estaba interesado principalmente en el vocabulario de tipo expresivo que intentaba desencadenar mediante figuras obtenidas de revistas y fuentes similares.

Por lo general involucran una serie de dibujos en tinta con diversos ítems en una tarjeta. Se indica al niño que identifique un ítem en particular, señalándolo. Estas pruebas son de fácil administración, requieren poco tiempo (aproximadamente 20 minutos), son de simple puntuación y son adaptables para

la administración grupal. Las pruebas de vocabulario con figuras más comúnmente utilizadas son “el Test de Vocabulario de Van Alstyne” en su revisión del año 1961, “el Test de Vocabulario Peabody” de Dunn (1965) y “el Test de Vocabulario de Rango Completo” de Ammons y Ammons (1972).

Williams y McFarland (1973), intentaron una revisión del test de Smith (citado en Gardner, 1987). Redujeron considerablemente el tiempo de administración al incluir solamente 42 palabras, si bien informando una confiabilidad de 0.96. Los materiales se encuentran disponibles en formas estándares. Con todo, los autores señalan que los test revisados constituyen sólo mediciones relativas, no logrando mediciones absolutas del vocabulario total. Los datos normativos son limitados, no habiéndose encontrado comparaciones con los hallazgos de Smith (citado en Gardner, 1987).

Las pruebas de vocabulario utilizadas más comúnmente con niños preescolares evitan la complejidad en la investigación y la evaluación del lenguaje activo centrándose en el vocabulario pasivo o comprendido.

En conclusión se puede decir que las pruebas de vocabulario con figuras arrojan una estimación del vocabulario receptivo de un niño y son de fácil administración y puntuación, y económicas tanto en materiales como en tiempo. No obstante algunos autores como Piers (1965), mencionan que “podría cuestionarse la presunción de los autores de que el vocabulario por reconocimiento mide la inteligencia verbal del mismo modo en que se dice que la miden las pruebas de vocabulario por definición verbal, así como que el valor predicho demostrado, necesario para el éxito escolar en el caso de estas últimas, se transfiera automáticamente a una prueba de vocabulario con figuras” (p.36). Este autor considera que no tiene sentido juzgar la inteligencia a partir de una muestra restringida de conducta, como la representada por los test de vocabulario y figuras. Nosotros podemos mencionar y considerar que dichas escalas pueden servir como sustitutos de las pruebas de inteligencia individual estándares toda vez que sea imposible obtener respuestas verbales y de ejecución.

### 2.3 Investigación actual del desarrollo del vocabulario

Existen diversas pruebas encargadas de evaluar el vocabulario realizadas para personas de habla inglesa, las cuales se encuentran definidas a partir de la lista de palabras de uso más frecuente según Thorndike y Longe.

Unas de estas pruebas encargadas de evaluar el vocabulario según el grado escolar al que pertenezcan los sujetos a evaluar, el “New Standard Vocabulary Test” (Meade, 1959), prueba que es aplicada a alumnos que se encuentran entre el séptimo y doceavo grado según el sistema educativo basado en el habla inglesa.

Tomando en cuenta este sistema educativo podemos encontrar también la “Survey Test of Vocabulary” (Verner, 1960) la cual es aplicada a alumnos que se encuentran desde el tercer hasta el treceavo grado escolar. Por otro lado también podemos mencionar la “Holborn Vocabulary Test for Young Children” (Fleming, 1953) la cual está preparada para llevar a cabo su aplicación en niños entre los tres y los ocho años y medio de edad.

Del mismo modo, la “Columbia Vocabulary Test” (Clifford, 1960), está diseñada para aplicarse para alumnos del tercero al doceavo grado, la mayoría de las pruebas de vocabulario se encuentran clasificadas de acuerdo a los niveles de frecuencia y dificultad especificados en la lista de palabras realizada por Thorndike y Longe (Citado en Aguilar, Olmos, Lizárraga y Peña, 2000)

Algunas otras pruebas de vocabulario son realizadas con base al universo de vocablos que se encuentran en los libros de texto de uso común para ciertos niveles escolares, tal es el caso de la “Kansas Vocabulary Test” (Citado en Aguilar, Olmos, Lizárraga y Peña, 2000), la cual está diseñada para llevar a cabo su aplicación en niños que se encuentran entre el cuarto y el octavo grado, los ítems de dicha prueba fueron seleccionados del vocabulario empleado en varios campos de estudio y de lecturas complementarias de interés para los alumnos de dichos niveles.

Para evaluar el vocabulario y el nivel de adquisición del mismo en niños pequeños que se encuentran dentro de la edad preescolar y que aún no saben ni

leer ni escribir se han realizado pruebas basadas en la presentación de ilustraciones.

Dentro de este tipo de pruebas podemos encontrar el “Test de Vocabulario por Figuras USP” (Seabra, Danelón y Capovilla, 2004), también denominado TVFUSP el cual evalúa el desenvolvimiento léxico así como las habilidades de comprensión de vocabulario.

También se pueden encontrar el “Test Figura/Palabra de Vocabulario Expresivo” y El “Test Figura/Palabra de Vocabulario Receptivo” llevado a cabo por Gardner (1987), para evaluar los distintos tipos de vocabulario en niños pequeños por medio de la muestra de ilustraciones adecuadas para su edad.

Del mismo modo podemos mencionar el “Test de Vocabulario por Imágenes Peabody o TVIP” (Dunn, 1981), prueba encargada de evaluar el desarrollo del lenguaje y las habilidades de comprensión del vocabulario en niños cuyas edades oscilen entre los dos años y medio y hasta los dieciocho años de edad.

En México y América Latina, en general, se carece de pruebas adecuadas para evaluar el vocabulario, la gran mayoría de las pruebas existentes son llevadas a cabo por la recolección de palabras seleccionadas de manera más o menos arbitraria o por medio de la traducción de pruebas extranjeras.

Aún con esta problemática en contra, muchos investigadores centran sus objetivos de estudio tanto en la evaluación como en la elaboración de técnicas que ayuden a mejorar e incrementar el vocabulario en todos los niveles escolares, así como también se interesan en las causas que pueden dar como resultado un uso y nivel de vocabulario inadecuado.

Tal es el caso de investigadores como Murillo y Sánchez quienes en el año de 1993 y 1997 se interesaron en obtener datos certeros sobre el vocabulario y dominio léxico de los niños de preescolar, llevando a cabo dos investigaciones en las que ellos mismos elaboraron sus instrumentos con láminas motivadoras y preguntas que se les realizaban a los niños. En la elaboración de este instrumento fue tomado en cuenta el componente léxico y los campos semánticos del sistema educativo de la población costarricense debido a que es necesario que el sistema educativo posibilite situaciones de aprendizaje que le permitan al niño adquirir el

vocabulario que desconoce, pero no sólo respecto de los contenidos programáticos escolares, sino también que trascienda el ámbito de la clase y permita el desempeño eficiente del rol que juega en la sociedad. En este estudio, en los campos semánticos que se estudiaron se presenta un dominio léxico deficiente, ya que solo un vocablo obtiene un grado de disponibilidad adecuado según los lineamientos del programa de educación preescolar. En consecuencia, la labor de la escuela debe partir de esta realidad léxica constatada y fundamentarse en la competencia lingüística del niño, éstos autores consideran que el aprendizaje del vocabulario debe basarse principalmente en las experiencias de los niños y ubicarse dentro de un contexto determinado.

Otro caso es el de investigadores como Seabra, Danelón y Capovilla, quienes en el año 2004 aplicaron una batería creada por ellos para evaluar diversos aspectos que tienen que ver con el lenguaje, tales como la fonología, el vocabulario y las competencias de lectura silenciosa en niños de enseñanza elemental. Encontraron que las deficiencias halladas principalmente en lo que a vocabulario se refiere se deben principalmente a deficiencias consideradas como requisito indispensable para la alfabetización, tales como las habilidades metafonológicas.

Estos resultados pueden ser considerados como alarmantes debido a que también se revela, según los datos obtenidos, que tanto el vocabulario como la memoria fonológica, así como la conciencia fonológica y el secuenciamiento son habilidades fuertemente correlacionadas con otras habilidades más complejas como son la lectura y la escritura.

Tomando en cuenta la premisa de que el vocabulario tiene un papel fundamental en la comprensión lectora y la escritura, autores como Hernández (1996), han centrado sus investigaciones en los aspectos relacionados con la enseñanza del mismo, cuyo objetivo principal es lograr que el vocabulario pasivo (léxico interno) se incremente y se utilice de manera frecuente para dar pie al vocabulario activo (léxico utilizado y familiarizado)

Para lograr este objetivo Quintero (1995), propone tomar en cuenta algunos importantes aspectos al momento de llevar a cabo la enseñanza: plantear



objetivos para desarrollar nuevo vocabulario y consolidar el existente, tomar en cuenta principios guía para llevar a cabo la instrucción, así como tomar en cuenta los contenidos, actividades y orientaciones metodológicas para lograr los objetivos buscados, proponiendo que estos sean los pasos básicos a seguir al momento de iniciar la enseñanza de vocabulario.

Así como es importante tomar en cuenta los aspectos necesarios para llevar a cabo una enseñanza exitosa que dé lugar a un extenso vocabulario y a un uso adecuado del mismo, también es considerable evaluar la importancia de la enseñanza del mismo durante los primeros períodos de vida del niño y a su vez de los primeros años de vida escolar, en particular y por ser una etapa en la que el niño aprende de manera más rápida, la etapa preescolar.

El carecer de la experiencia educativa preescolar influye en varios aspectos del aprendizaje, entre ellos, y en el que tenemos especial interés, en aspectos del lenguaje como es el vocabulario y los aspectos cognitivos como lo es la comprensión lectora.

Muchos estudiosos han investigado la relación existente entre la experiencia educativa preescolar y sus efectos sobre el vocabulario, tal es el caso de Terrones, Solís, Canudas y Díaz (1994), quienes llevaron a cabo una investigación con niños que se encontraban dentro de los primeros grados de la educación primaria, de los cuales algunos habían asistido al kinder o escuela preescolar y otros no contaban con dicha experiencia. Los resultados arrojados en la investigación con referencia al vocabulario dan a conocer que este no sufre de un retraso significativo porque el niño no acuda al kinder, ya que ambos grupos obtuvieron resultados similares, pero si se encontró que el factor de privación educativa, en etapas preescolares, tiene una incidencia en el retraso en áreas cognitivas relacionadas con el desarrollo psicolingüístico posterior, lo cual confirma la importancia de la experiencia educativa preescolar para el desarrollo de los niños.

Respecto al área cognitiva, Orellana y Valenzuela en el 2004 realizaron un estudio sobre la capacidad explicativa de los procesos psicolingüísticos en el rendimiento lector, en el que intentaron determinar hasta que punto los procesos

psicolingüísticos superiores e intermedios explican las diferencias de rendimiento en las habilidades de lectura debido a que si se pretende mejorar el aprendizaje de la lectura es interesante observar cómo se comporta la comprensión lectora, la velocidad de comprensión y el nivel de vocabulario con relación a la memoria verbal inmediata, la abstracción verbal y la categorización verbal, que fueron las variables a evaluar dentro de este estudio. Para la evaluación se empleó la prueba de lectura serie Interamericana Nivel 2 Pre-Test de la Edición en lengua Española que incluye tres subpruebas que evalúan el nivel de comprensión lectora, velocidad, comprensión y vocabulario, por medio de la lectura de palabras, frases, oraciones y textos simples. También se empleó la Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje (Bravo & Pinto, 1995), test de asimilación verbal inmediata (TAVI), el test de semejanzas verbales (3-S) y el test de nominación de conceptos agrupados por categorías (CAT-V). Buscando por medio de estos test analizar el rendimiento verbal principalmente en niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura. De este estudio se constató que al analizar los procesos verbales, la abstracción verbal y la categorización verbal son las que tuvieron un mayor poder explicativo en la comprensión lectora, el vocabulario y el rendimiento lector; esto sugiere que el desempeño de las variables se puede explicar por estos procesos y esto podría deberse a que son procesos que permiten retener y procesar la información verbal a un nivel de mayor elaboración cognitiva que la memoria verbal inmediata, incidiendo directamente en la calidad del pensamiento verbal abstracto.

Como lo menciona Hernández (1996), “la temprana infancia es un tiempo oportuno de intervención e implementación de programas de estimulación debido a la posición que guarda el niño en su desarrollo físico, social y cognitivo. Físicamente, los niños en edad preescolar han madurado al punto que han podido lograr coordinaciones motoras gruesas y finas, y son capaces de moverse con facilidad y libertad. Socialmente los niños son capaces de interactuar en contextos sociales y familiares de adultos y algunos otros ámbitos. Del mismo modo dentro del aspecto cognoscitivo, los niños han desarrollado las habilidades para hablar y escuchar, así como tener las posibilidades de utilizar objetos para

sus propósitos individuales”. Por lo cual, es importante llevar a cabo una estimulación adecuada tanto en el hogar como en los primeros años escolares del niño para lograr buenos resultados en el desarrollo del lenguaje.

Algunos investigadores se han preocupado por estudiar la influencia que tienen los padres sobre el desarrollo del lenguaje y del vocabulario en los niños pequeños.

Tal es el caso de Roberts, Burchinal y Durham quienes en el año de 1999 realizaron una investigación en niños afroamericanos que asistían a preescolar para conocer como afectan los factores familiares en el desarrollo del lenguaje de los niños. Los participantes de dicha investigación se encontraban entre el año y los tres años de edad y para llevar a cabo la misma fueron evaluados por medio del test de “MacArthur Communicative Development Inventory” (Fenson, Dale, Reznik, Bates, Thal y Pethick, 1993). El grupo de niños evaluados se dividió en dos grupos, uno de los cuales estaba siendo estimulado por parte de los padres por medio de la lectura y la enseñanza de nuevas palabras y el otro grupo carecía de dicha estimulación. Los resultados arrojados por la investigación muestran que los niños cuyos padres estimulaban lingüísticamente reportaron un mejor manejo de vocabulario y amplio número de vocablos en comparación con los resultados del grupo cuyos padres no participaban en aspectos de enseñanza.

Del mismo modo, los niños que presentaban una participación directa por parte de los padres, manejaban una lista más amplia de pronombres y verbos irregulares así como la presencia de una adquisición más rápida y eficaz de formas irregulares y enunciados más largos. Esta investigación deja en claro la importancia de un ambiente adecuado para lograr buenos resultados en el desarrollo de todos los aspectos fundamentales para el crecimiento y el aprendizaje del niño, pero es importante tomar en cuenta que este tipo de estimulación debe extenderse también al ambiente escolar y no quedarse solamente dentro del hogar y los núcleos cerrados en los que el niño interactúa.

Otro factor que influye en la adquisición del vocabulario de los niños es la situación del kinder de día completo, ya que en 1998 el 55% de los niños que asistían al kinder en los Estados Unidos estaban en programas de día completo,

esto debido a la cantidad de familias de padres solteros y familias en las que ambos padres trabajan, además de que existe la creencia de que los programas de día completo en el kinder preparan mejor a los niños para la escuela. En diversas investigaciones que comparan al kinder de día completo con el kinder de día parcial, se ha encontrado que los niños que asisten a un programa de kindergarten de día completo participaban más en interacciones niño a niño (Hough y Bryde, 1996) y que lograban un progreso más significativo respecto al aprendizaje de habilidades sociales (Elicker & Marthur, 1997, citados en Clark, 2001). Respecto al logro académico, en estudios realizados en los años 90's se muestran resultados académicos positivos consistentes entre todos los niños inscritos en un kindergarten de día completo (Cryan, Sheehan, Wiechel, & Bandy-Hedden, 1992; Elicker & Marthur, 1997; Fusaro, 1997; Hough & Bryde, 1996 y Koopmans, 1991; citados en Clark, 2001). Cryan et al. (1992 citado en Clark, 2001) llevaron a cabo un estudio de dos fases en que examinaba los efectos de programas de kindergarten, tanto de día parcial como de día completo sobre los éxitos académicos y los relacionados al comportamiento de los niños en la escuela. En este estudio se encontró que la participación en un kindergarten de día completo se relacionaba de manera positiva al rendimiento escolar: los niños del kindergarten de día completo sacaron calificaciones más altas en las pruebas normalizadas

En los estudios realizados por Hourgh y Bryde (1996, citado en Clark, 2001) los niños de los programas de día completo lograron notas más altas en el examen de desempeño que los que asistían al kindergarten de día parcial. Koopmans (1991, citado en Clark, 2001) realizó un estudio en donde analizó a niños de tercer y segundo año de primaria, no tuvo diferencias significativas en las áreas de matemáticas y comprensión de lectura para el grupo que había estudiado en kindergarten de día parcial, sin embargo, los resultados tanto de comprensión de lectura como de matemáticas fueron más altos para los estudiantes que habían asistido a un kindergarten de día completo.

En la investigación realizada por Marthur (1997, citado en Clark, 2001) los maestros comunicaron que existía un progreso más significativo entre los niños de

kindergarten de día completo en las áreas de alfabetismo, matemáticas y habilidades generales respecto al lenguaje.

Además de estas ventajas que tiene el kinder de día completo también los padres y maestros de niños que asisten a un kinder de día completo muestran conformidad hacia este sistema ya que están generalmente satisfechos con los programas, pues creen que este programa prepara mejor a los niños para entrar al primer año de primaria, y porque ofrece un medio ambiente más relajado, más tiempo para actividades creativas y más oportunidad para que los niños desarrollen sus propios intereses, que los maestros proporcionan sugerencias para actividades domésticas con más frecuencia.

Tomando en cuenta el aspecto del desarrollo de los preescolares, muchos investigadores han llevado a cabo estudios e intervenciones para lograr un nivel de vocabulario adecuado en los estudiantes, iniciando con dicha intervención desde la edad preescolar ya que resulta alarmante que una de las causas fundamentales que entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje es la baja comprensión de la lectura de los alumnos, la cual, aumenta en aquellos textos que tienen un vocabulario especializado (Escobar, 2003). Es evidente que una de las fallas más notables en el proceso de enseñanza-aprendizaje es, sin lugar a dudas, el bajo nivel de comprensión de la lectura, cuya causa principal, a su vez, es el vocabulario tan limitado que maneja el estudiante.

En un intento por evitar este tipo de problemáticas escolares se han desarrollado diversos programas de intervención en diferentes niveles educativos. En el caso de los programas de tipo preventivo podemos encontrar los llevados a cabo dentro del nivel preescolar de educación, los cuales se basan en la lectura de cuentos infantiles buscando por medio de éstos lograr un incremento en el vocabulario de los niños desde una edad temprana, el cual les ayudará posteriormente en la adquisición de habilidades más complejas como lo son la lectura, la escritura y la comprensión de textos.

Un ejemplo de lo anterior son las investigaciones de Nagy, Anderson y Freebody (1981), quienes en uno de sus estudios llevados a cabo con estudiantes que se encontraban entre el treceavo y el decimoséptimo grado, obtuvieron

mejoras en el nivel del vocabulario de los mismos como resultado de la implementación de un programa que incluía la lectura de libros tanto de texto como de literatura en general, aclarando también que mientras mayor sea la frecuencia con la que el alumno lee, su vocabulario se volverá más extenso y útil.

En lo que se refiere al trabajo con niños más pequeños, existen algunas técnicas que facilitan la adquisición de vocabulario tal y como son la exposición a los libros adecuados para su edad, ya que en estos “podemos encontrar muchas palabras que los niños utilizan y encuentran con frecuencia dentro de su lenguaje” (Senéchal y Broda, 1995), además de que los libros ofrecen un cincuenta por ciento más palabras desconocidas o novedosas al niño que las que pueda encontrar en otros medios como la televisión o en las conversaciones con adultos o en su misma clase.

Otro aspecto de importancia y por el cual los cuentos infantiles dan resultados adecuados en la habilidad de adquisición de vocabulario es que los niños que se encuentran entre los cuatro y los cinco años de edad se encuentran más receptivos a aprender vocabulario por medio de la exposición de imágenes e historias que resulten agradables para ellos, (Senéchal y Cornell, 1993).

Del mismo modo autores como Fitzgerald, Spiegel y Cunningham (1991), reportan en base a una de sus investigaciones que los niños entre los cuatro y cinco años de edad a los que los padres les leen cuentos infantiles tienen un importante desarrollo en el vocabulario y la alfabetización en comparación con los niños que carecen de este tipo de estimulación y actividades.

Investigadores preocupados por conocer más a fondo la influencia que la lectura de cuentos infantiles ejerce sobre el vocabulario han llevado a cabo diversas investigaciones. Tal es el caso de Senéchal, Hudson, LeFevre y Lawson quienes en el año 2002 llevaron a cabo una investigación con 119 niños que se encontraban cursando la educación preescolar y se encontraban entre los cuatro y cinco años de edad. Los participantes de dicha investigación fueron expuestos a un programa de lectura de cuentos infantiles, al finalizar la intervención los investigadores encontraron que existía una correlación positiva entre la exposición de dicho tipo de lectura a los niños y el aumento en el nivel de vocabulario que el

niño maneja, obteniendo como resultado adicional la aparición del gusto por la lectura por parte de los niños así como un incremento en la frecuencia de la "lectura" y el número de libros "leídos".

Los resultados de la investigación coinciden con los obtenidos por Crain-Thoreson y Dale en el año de 1992 y los obtenidos por DeBaryshe en 1993 quienes también, en base a sus investigaciones, encontraron una relación positiva entre el vocabulario y la exposición a los cuentos infantiles ya fueran estos presentados a los participantes por las investigaciones de manera oral o escrita.

Al realizar una nueva investigación para corroborar la influencia de la lectura de cuentos infantiles, Sénéchal, Hudson, LeFevre y Lawson (2002) incluyendo a los padres de los niños en la aplicación del programa desde sus hogares, encontraron que cuando los padres leen cuentos infantiles a sus hijos ayudan a que estos incrementen su vocabulario expresivo, aunque esto no solamente se debió a la presencia de la lectura de los cuentos sino que se encontró la intervención de otros factores para el desarrollo del mismo como fueron: la inteligencia analítica que el niño poseía así como factores sociales y el tipo de exposición que el adulto ofreció al niño en lo que al programa y a los materiales se refiere.

En otra investigación realizada por Sénéchal, Thomas y Monker en 1995 se realizaron dos experimentos para evaluar el vocabulario aprendido al escuchar la lectura de cuentos en voz alta, en ésta investigación se utilizó el Peabody Picture Vocabulary (PPVY-R) para evaluar, también se les pedía a los niños que etiquetaran cuadros usando palabras nuevas durante la lectura de cuentos. Se considera que la tarea del niño al encontrar palabras nuevas en los cuentos no es tan simple, ya que tiene que monitorear su comprensión de la historia, discernir inferencias referentes de palabras nuevas usando la historia y el contexto pictórico y almacenar la nueva palabra en la memoria. Debido a que los modelos que hablan sobre los niños pequeños y su transmisión de información de un libro para extraer significados de palabras son muy escasos, condujeron un análisis gradual de cómo pueden aprender los niños palabras nuevas encontradas en las historias identificando una serie de pasos durante este proceso: 1) el niño debe codificar y debe mantener una representación fonológica de la palabra nueva; 2)

las pistas de extracto de los contextos semánticos, sintácticos y pictóricos para almacenar en la memoria van en busca de que significados potenciales y los sinónimos educativos referentes faciliten el proceso deductivo en caso de referentes nuevos: 3) hacer una selección o construir un significado potencialmente apropiado; 4) asociar el significado tácito con la representación fonológica de la palabra nueva; y 5) se integra y almacena el conocimiento nuevo con la base existente de conocimiento.

Con base a las investigaciones que presentamos anteriormente, consideramos que los niños de preescolar están en una edad en la que no se ha puesto tanto énfasis en la adquisición del vocabulario pero creemos, con base a estas investigaciones, que los niños pequeños tienen una facilidad notable para adquirir un vocabulario nuevo debido a la imaginación y la capacidad de almacenamiento que pueden presentar mediante la lectura de cuentos infantiles. Con la adquisición del vocabulario en los preescolares se pueda dar una mejor comprensión de lectura que es un tema que veremos en el siguiente capítulo debido a que es un factor importante en la escolaridad en México.



## **CAPÍTULO 3. IMPORTANCIA DE LA LECTURA DENTRO DE LA ESCUELA PARA EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO.**

Se puede considerar que dentro del desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante, debido a que según autores como Banks (1983), el lenguaje o lengua se considera como el canal principal por el cual se le transmiten los modelos de vida, es por ello que aprende a actuar como miembro de una sociedad dentro y a través de los diversos grupos sociales tales como la familia, los vecinos, la escuela, etc. y a adoptar su cultura tanto en modos de pensar y de actuar así como sus creencias y sus valores.

Dentro de este desarrollo es importante el nivel socioeconómico en el que el niño se encuentra, ya que este juega un papel muy importante dentro del desarrollo del lenguaje y en la cantidad de vocabulario o intercambio de ideas que se canalizan por este medio.

Con respecto a lo anterior, Fester y Newman (1971), destacan que el niño que se desenvuelve en un ambiente denominado como "pobre" no sólo posee un vocabulario más reducido que el niño de clase media o alta sino que muchas de las palabras que utiliza tienen un significado especial y no son las utilizadas comúnmente para denominar un objeto o acción cualquiera. Del mismo modo, Bernstein (1971, citado en Canizales, 1994), destaca como un hecho importante el que los niños de clase trabajadora no logran un rendimiento adecuado dentro del ambiente escolar o al menos no comparable con el logrado por los niños que son de clase media o alta, lo cual se debe, según el mismo autor, a que de uno u otro modo el lenguaje utilizado por los niños de clase baja no es fácilmente adaptable al tipo de actividades, ya sean intelectuales o cognitivas, básicas para la educación de tipo escolar, pero debemos tomar en cuenta que esto no significa que ningún niño perteneciente a esta clase social tenga éxito en el llamado sistema educativo formal.

Es importante mencionar que el desarrollo del lenguaje así como la adquisición del mismo, no sólo se presenta como un aspecto importante dentro de

la socialización sino que también tiene implicaciones cruciales dentro de todos los aspectos que forman parte del aprendizaje humano y no únicamente del aprendizaje de tipo cognitivo, el cual se lleva a cabo dentro de las instituciones escolares.

La escuela puede ser tomada como un factor esencial de socialización, no solamente porque le enseña al niño sino porque lo hace vivir en un medio hecho a su medida y porque su principal labor es la formación en base a la instrucción.

Dentro de la escuela es necesario que el niño pueda utilizar el lenguaje de manera determinada, es decir, que pueda utilizar el lenguaje para aprender, y por ésta razón el maestro opera en contextos de situación en las que simplemente se da por sentado que el lenguaje constituye un método de aprendizaje para todos los niños, cuando estos se encuentran en la escuela pero debe tenerse como supuesto fundamental para desarrollar de manera adecuada el proceso educativo al lenguaje como medio de expresión y participación personal, por lo cual, todo niño debe tener dominado el lenguaje para establecer relaciones personales pero sobre todo para explorar su medio (Halliday, 1986). De esta manera es que se puede considerar una relación de intercambio mutuo entre la escuela y el niño, ya que asistir a la escuela, aún en los niveles más básicos, le otorga al niño las herramientas para explorar su medio y a su vez este puede interactuar con el medio y llevar a cabo relaciones interpersonales adecuadas. La escuela puede ser tomada en cuenta como un medio social importantísimo ya que ayuda al niño a formalizar el conocimiento empírico que ha adquirido por medio de su experiencia a través de su familia u otras personas cercanas a él, pero del mismo modo le ayuda a adquirir conocimientos más específicos y a desarrollar el pensamiento objetivo y demás actividades necesarias para llevar a cabo el aprendizaje tanto cultural como científico de manera exitosa.

### **3.1 Índices de escolaridad a nivel primaria en México.**

Según en Censo Nacional de Población llevado a cabo por el INEGI en el año 2001 en México, de un total 45 millones 460 mil 324 mexicanos, 6 millones

696 mil 125 se encuentran dentro de la edad preescolar comprendida entre los 3 a los 5 años mientras que 15 millones 494 mil 206 se encuentran dentro de los 6 y los 12 años de edad, edad indicada para llevar a cabo la instrucción a nivel elemental, es decir, la escuela primaria; sin embargo las estadísticas muestran que hay un alto índice de deserción escolar tanto a nivel preescolar como a nivel de educación primaria, ya que en el último conteo llevado a cabo por el INEGI en el año 2000 el 18.1% de la población total inscrita en este nivel académico no obtuvo un certificado de primaria.

Actualmente y tomando en cuenta a la población que se encuentra hasta los 15 años de edad se puede encontrar que de un total de 64 millones 896 mil 439 personas encontradas dentro de este rango en el año 2000 según el XII Censo Nacional de Población y Vivienda llevado a cabo por el INEGI el 18.1% de esta población no terminó su instrucción educativa a nivel primaria, es decir 11 millones 746 mil 255 mexicanos no cuentan con un certificado de primaria.

#### Porcentaje de deserción escolar a nivel primaria 1960-2000

Años	1960	1970	1990	2000
Población 15 años o más	19,471,022	25,938,558	50,103,141	64,896,439
Primaria incompleta	40.3	38.9	23.2	18.1
Primaria completa	12.0	16.8	19.7	19.4

Tabla 1: Muestra los porcentajes de deserción de 15 años de edad o más que terminaron sus estudios a nivel primaria según encuesta llevada a cabo por el INEGI en el año 2000. (Fuente Para 1960: VIII Censo General de Población, 1960. México, D.F., 1962. Para 1970: IX Censo General de Población, 1970. México, D.F., 1972. IX Censo General de Población, 1970. Base de datos de la muestra censal. Para 1990: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Aguascalientes, Ags., 1992. Para 2000: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001).

Según encuestas y estadísticas llevadas a cabo por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2003 por medio de la Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal se encontró un porcentaje del 1.5% de deserción escolar a nivel primaria del 100% de alumnos inscritos durante el periodo escolar

del 2002 como cifra estimada por dicha institución, así mismo, se encontró en el mismo ciclo escolar que el 88% de la población que se encuentra entre los 12 y 13 años de edad inscrita en instituciones escolares regidas por la SEP ha presentado eficiencia terminal en primaria. Debemos mencionar que aunque existen estadísticas del número de alumnos inscritos al nivel preescolar no existen tales estadísticas que den un panorama del porcentaje de deserción escolar que existe dentro del nivel preescolar, según observaciones llevadas a cabo durante la investigación realizada para llevar a cabo este trabajo, se encontró que si existe la deserción escolar a nivel preescolar, se pueden considerar porcentajes dignos de atención que deberán ser objeto de un análisis estadístico adecuado para dar a conocer los porcentajes reales de esta situación.

La principal situación por la que se presenta la deserción escolar a nivel preescolar es la enfermedad por parte de los niños a finales del ciclo escolar, pero no debemos olvidar que algunos niños no regresan a su escuela siendo ignoradas las razones por las cuales esto ocurre.

**Porcentaje de deserción escolar y eficiencia terminal a nivel primaria por género (1996-2002).**

<b>Años.</b>	<b>1996</b>	<b>1998</b>	<b>2000</b>	<b>2002</b>
Deserción en primaria	2.90	2.30	1.80	1.50
Hombres	3.00	2.50	2.00	1.70
Mujeres	2.70	2.10	1.70	1.30
E. terminal en primaria	82.8	85.8	86.5	88.0
Hombres	82.3	85.0	85.5	86.9
Mujeres	83.4	86.6	87.5	89.1

Tabla 2. Muestra el porcentaje de deserción escolar y término exitoso de la educación primaria por género basado en datos de la SEP en el 2003. (Fuente SEP. Indicadores Educativos. Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal, 2000 y 2003. México, D.F.)

Así mismo dentro de las cifras encontradas en el Censo llevado a cabo por el INEGI se observa que del total de habitantes de México contabilizado en el año 2000 el cual se estima dentro de los 64 millones 896 mil 439 habitantes el 10.3%

de esta población se encuentra sin ningún tipo de instrucción académica, este porcentaje se encuentra compartido entre hombre y mujeres que se encuentran entre los 15 años o presentan mayor edad.

De la misma forma en el Censo XII llevado a cabo por el INEGI como Censo de Población y Vivienda se encontró que en el año 2000 de un total de 45 millones 460 mil 324 personas que se encuentran en edad escolar entre los 3 y 5 años, es decir, en edad preescolar, 22 millones 880 mil 979 pertenecen al sexo femenino, cantidad mayor a los hombres quienes dan un total de 22 millones 579 mil 345.

### **Población en edad escolar de 3 a 12 años por género 2000.**

<b>Sexo</b>	<b>Grupos de edad</b>	<b>Año 2000</b>
<b>+R P E U H</b>	3 a 5 años	3,394,484
	6 a 12 años.	7,857,769
	Total	22,579,345
<b>0 X M L H</b>	3 a 5 años	3,301,641
	6 a 12 años.	7,636,437
	Total	22,880,979

Tabla 3. Muestra la cantidad de personas en edad preescolar y escolar elemental o primaria en México según el INEGI y el XII Censo General de Población y Vivienda, 2000 (Fuente INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001).

Es importante mencionar que de la población que se encuentra en la dentro de la edad de instrucción elemental, es decir, de los 3 a los 15 años, se realizó un conteo por parte del INEGI para determinar el porcentaje de la misma que sabe leer y escribir, para este conteo fue tomada en cuenta la población entre los 8 y los 14 años de edad encontrando que para el año 2000 existió un porcentaje total de la población en edad escolar comprendida a nivel primaria y secundaria del 95.3% total que cuenta con las habilidades de lectoescritura, de dicho total pudo encontrarse que el 94.9% de los hombres en esta edad sabe leer y escribir

mientras que el 95.6% de las mujeres en dicha edad cuentan con las mismas habilidades.

**Porcentaje de la población de 8 a 14 años por género que sabe leer y escribir (1990- 2000).**

<b>Años</b>	<b>1990</b>	<b>2000</b>
<b>Hombres</b>	94.5 %	94.9 %
<b>Mujeres</b>	94.7 %	95.6 %
	<b>Total poblacional.</b>	95.3 %

Tabla 4. Muestra el porcentaje de la población que se encuentra entre los 8 y 14 años de edad que cuentan con habilidades de lectoescritura. (Fuente INEGI XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Base de datos de la muestra censal).

### 3.1.1 Analfabetismo en México.

Según el conteo poblacional realizado por el INEGI en los años 1990 en los cuales se registró un total de 50 millones 103 mil 141 mexicanos denominado Censo General de Población y Vivienda, realizado nuevamente en el año 2000 contabilizando un nuevo total poblacional de 64 millones 896 mil 439 habitantes de la República Mexicana, se encuentran altos índices de personas que no cuentan con ningún tipo de instrucción académica, los motivos de la misma pueden ser factores sociales y económicos o fracaso escolar temprano, pero lo cierto del caso es que los índices son altos para las condiciones actuales de vida y la apertura de oportunidades y campos de educación.

Del total poblacional manejado por el INEGI, el 13.7% en 1990 y el 10.3% en el año 2000 de la población no cuenta con ningún tipo de instrucción escolar, este porcentaje puede observarse también de manera diferenciada entre sexos y se encuentra que en 1990 el 11.7% de la población masculina dentro del rango de edad contabilizado no poseía ningún tipo de instrucción académica mientras que para el año 2000 esta cifra disminuyó dando un total de 8.8% de la población masculina en dicha condición. En el caso del sexo femenino en el año de 1990 se

registró un conteo poblacional dando un total del 15.6% de la población femenina sin instrucción académica mientras que el año 2000 este porcentaje disminuyó en un 11.7% de la misma en condiciones similares.

**Porcentaje de la población sin instrucción escolar por género (1990-2000).**

<b>Año</b>	<b>1990</b>	<b>2000</b>	<b>Total poblacional (1990)</b>	<b>Total poblacional (2000)</b>
<b>Hombres s/ instrucción</b>	11.7%	8.8%	24,165,024	31,077,499
<b>Mujeres s/ instrucción.</b>	15.6%	11.7%	25,938,117	33,818,940
			50,103,141	64,896,439

Tabla 5. Muestra los índices de analfabetismo en la población de 15 años en adelante según género y años de conteo poblacional (Fuente para 1990: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Aguascalientes, Ags., 1992. Para 2000: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001).

Pueden ser diversas las razones por las cuales se presenta tanto la deserción escolar como el fracaso académico en los diferentes niveles educativos; las causas que se consideran de mayor importancia son el factor socioeconómico en el que se desenvuelve el estudiante, los problemas de tipo familiar también ocupan un lugar importante dentro de las causas de deserción escolar y fracaso académico por parte de los estudiantes, otro factor considerado de vital importancia es el escaso o insuficiente interés que el docente presenta tanto en sus técnicas de enseñanza como en el logro de objetivos educativos por parte de sus alumnos, este tipo de problemática a nivel de profesorado y personal se presenta de igual manera en el nivel más básico de la enseñanza, es decir, el nivel preescolar, dando como resultado pocas habilidades desarrolladas en cuanto a aspectos de lectura y escritura se refiere, los cuales se ven reflejados en los altos índices de analfabetismo que se presentan en nuestro país.

### **3.1.3 Instituciones encargadas del fomento a la lectura.**

Debemos tomar en cuenta a la lectura como uno de los procesos de aprendizaje más importantes con los que el ser humano cuenta debido a que, gracias a este, podemos explorar nuestro medio por parte de los textos tanto científicos como literarios y de esta forma adquirir el conocimiento necesario que nos llevará a interactuar de manera exitosa dentro del medio en el que nos desenvolvemos.

Aunque los niveles de lectura en nuestro país se encuentran muy por debajo de países como Inglaterra, Francia, etc. podemos encontrar instituciones mexicanas y extranjeras preocupadas por fomentar la lectura dentro de nuestro país, las cuales trabajan de manera independiente o en conjunto con instituciones educativas o gubernamentales para alcanzar el objetivo que persiguen: elevar el nivel de lectura tanto de personas adultas como de jóvenes pero sobre todo crear el hábito literario en los niños pequeños para que la lectura sea una herramienta que utilicen durante toda su vida tanto para la adquisición de conocimiento como de cultura.

Existen instituciones que se encargan de cumplir con dicho objetivo de manera externa, es decir, sus actividades son llevadas a cabo fuera de las instituciones educativas como ejemplo podemos mencionar a la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), esta fundación es considerada como una de las principales y más importantes dentro de la Ciudad de México ya que ha ayudado a consolidar el acercamiento actual entre la población en general y los libros, dicha feria ha sido llevada a cabo durante varios años de manera consecutiva. La FILIJ se caracteriza por ser pionera en su clase ya que ha incluido un programa de tipo cultural y de espectáculos con el objetivo de fomentar el hábito de la lectura, además ha cambiado de manera constante tanto en fechas como en lugares de realización, pero esta feria sigue manteniendo su compromiso central, el cual está inspirado en la preocupación de que tanto los jóvenes como los niños encuentren alguna alternativa a sus horas de ocio a través de las miles de posibilidades que ofrecen los diferentes tipos de libros.



Los talleres que ofrece esta feria se encuentran organizados de manera conjunta con otras instituciones por lo que se puede encontrar organizadores como La Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura (DGP de CONACULTA), junto con aquellos que organizan y representan instituciones con carácter público y privado.

Con el propósito de despertar la inquietud hacia la lectura y el interés por la cultura por parte de los niños se llevan a cabo talleres de poesía dibujada, el vagón de la ciencia y talleres diversos de matemáticas.

Otro taller llevado a cabo de manera externa es el taller de poesía animada, el cual se encuentra organizado e impartido por miembros del Instituto Chiapaneco de Cultura y cuyo propósito es que el niño entre los 6 y 12 años de edad se interese en la poesía al ejercitar su imaginación poética. ([www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx))

De manera específica en el conocimiento a través de la lectura podemos encontrar un taller llevado a cabo por la DGP del CONACULTA el cual ofrece libros sobre dinosaurios en los cuales dan a conocer tanto su forma de vida como su hábitat a niños entre los 8 y 16 años con el fin de que los participantes realicen dibujos, armen figuras, etc. De la misma forma y por medio de la lectura de textos científicos los niños y los jóvenes podrán formarse conceptos verdaderos acerca de estos reptiles lo cual les será de utilidad para que posteriormente ejerzan la misma actividad y puedan crear conceptos de diferentes temas según los textos leídos.

Existen otras instituciones que de otra manera se encuentran interesadas en el fomento de la lectura, dentro de las mismas podemos encontrar al Centro Universitario de Investigación Bibliotecaria (CUIB) el cual realiza talleres como el llamado “tus vacaciones en la biblioteca”.

La Organización para el Libro Juvenil (YBBY) es una organización con fines altruistas que fue fundada en el año de 1953 con sede en Zurich la cual esta comprometida a promover el entendimiento a través de los libros para niños y jóvenes, de igual manera a que los niños tengan acceso a libros de calidad con un

toque artístico, realizar publicaciones de calidad para niños en desarrollo, apoyar a la gente que trabaja con niños y estimular la investigación en la lectura para niños.

Además, esta institución realiza talleres de animación a la lectura capacitando gente en la enseñanza de las formas más adecuadas para llevar a cabo la narración de cuentos así como técnicas de motivación, etc. dentro de sus actividades también se encuentra la revisión de los cuentos que salen al mercado con la finalidad de realizar resúmenes que sean adecuados a las diferentes edades de los niños y, por último, realizan concursos anuales para premiar a los mejores escritores e ilustradores de cuentos infantiles (Parrisis, 1993).

La Organización de las Naciones Unidas también se encuentra preocupada por el fomento a la lectura y es por medio del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR) que se encarga de abrir espacios de lectura para los niños que se encuentran refugiados en todo el mundo mediante la creación de ludotecas y cuentotecas. En años anteriores el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) desarrolló un proyecto que recibía el nombre de “la lectura”, éste fue creado por Martha Sastrías y organizaba clubes de lectura así como realizaba concursos como el conocido con el nombre de “Te Regalo un Sueño” en el cual los niños de habla hispana escribían cuentos y estos eran enviados a las diferentes delegaciones en donde se revisaban de manera minuciosa para elegir los mejores cuentos, los cuales eran publicados en varios libros (Sastrías, 1993) Todas las instituciones antes mencionadas se encargan de fomentar la lectura de manera externa a las instituciones educativas, por lo cual pueden acceder personas de todas las edades y condición social, también es posible considerar que las instituciones mencionadas intentan desarrollar y fomentar la lectura en todos los niveles educativos poniendo un mayor énfasis a los talleres infantiles que se llevan a cabo para niños que se encuentran en preescolar y primaria pero sin dejar de lado a los alumnos más avanzados como los de secundaria, preparatoria y licenciatura.

Además, existen instituciones educativas que también se encuentran preocupadas por el fomento a la lectura y han tomado cartas en el asunto de manera interna, es decir, dentro de las escuelas pertenecientes a dichas

instituciones, la principal institución en llevar a cabo esta tarea dentro de nuestro país es la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual realiza talleres y concursos sobre la lectura.

Del mismo modo, la SEP ha implementado a partir del inicio de los años noventa un programa a nivel primaria llamado "Rincones de Lectura", el cual tiene como objetivo desarrollar el gusto por la lectura en los niños desde primer hasta sexto grado de la educación elemental, este programa consistió en acondicionar aulas especiales como pequeñas bibliotecas dentro de las escuelas primarias a las cuales les fue proporcionada una cantidad considerable de cuentos infantiles y libros de consulta adecuados a cada una de las necesidades educativas, según el grupo y la edad en la que se encuentran los alumnos, para llevar a cabo dichas actividades de lectura se destina una hora a la semana dentro del horario de clases habitual para llevar a cabo dicha actividad.

Actualmente se está proponiendo que la educación primaria se lleve a cabo con un horario de 8 a.m. a 2 p.m. para proporcionar una hora diaria a esta actividad dentro del área de lectura ya que se ha considerado que una hora semanal dirigida a esta actividad es inapropiada y no es suficiente para lograr el objetivo principal que es fomentar el gusto y el hábito por la lectura desde tempranas edades en los mexicanos ([www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Educacion\\_Basica](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Educacion_Basica)). Desgraciadamente este tipo de programas aún no se encuentra establecido en algunas de las escuelas primarias denominadas de bajos recursos o de estrato social bajo.

Aunque este tipo de programas se encuentran establecidos de manera formal por parte de la SEP en el nivel de educación primaria debemos tomar en cuenta que dentro del nivel preescolar se encuentran establecidos de manera "informal" programas de fomento a la lectura por medio de la lectura en voz alta de cuentos infantiles a los pequeños durante su horario escolar, lo cual los ayudará a desarrollar el hábito de la lectura en niveles educativos más avanzados tales como la primaria y la secundaria y utilizar esta habilidad de manera adecuada en los niveles de educación superior.

Es por lo anterior, que debemos destacar la importancia de algunas o la mayoría de las escuelas de educación preescolar como instituciones encargadas de fomentar la lectura de cuentos infantiles, es decir, por medio de la lectura oral por parte de los encargados de los grupos preescolares de dichos cuentos, lo cual a parte de ayudarles a realizar mejores lecturas posteriores, les ayuda a incrementar su interés por esta actividad esperando que a la larga se convierta en un buen hábito de estudio y obtención de conocimiento.

### **3.2 Importancia de la escuela en la experiencia literaria.**

El aprendizaje de la lectura es un proceso importantísimo ya que enseñar a leer y escribir a un niño es una perspectiva inmediata que le ayudara al niño a desarrollar y utilizar de manera adecuada y eficaz un nuevo medio de expresión.

Es importante desarrollar la lectura en los niños durante los primeros años de su vida escolar formal, ya que ésta es considerada como “un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto; se considera a los lectores como participantes activos en la creación de textos individuales” (Mazón, 1998) y aunque esta actividad corre a cargo del lector únicamente en niveles más avanzados, en sus inicios es necesario que una persona guía ayude a los lectores a construir textos elaborados en la medida en que leen, compartir significado y estimular a hacer lo mismo.

Generalmente, en la escuela es donde se debe de desarrollar en el niño la apreciación a la lectura, por esta razón, la labor del maestro es lograr que los niños elijan lecturas en su tiempo libre y tenga interés en las experiencias literarias y esto lo puede lograr cambiando actividades en los niños para lograr que las lecturas les parezcan agradables y puedan mostrar interés en éstas. Gran cantidad de niños presentan problemas de lectura, los considerados expertos dentro de este campo han elaborado varios programas de tipo correctivo y una gran variedad de nuevos métodos de enseñanza así como de materiales, aún con esto, el problema subsiste debido a que la mayoría de los niños que presenta problemas de lectura han padecido por la falta de cierto tipo de estimulación

ambiental durante sus años de educación preescolar. Una de las dificultades a las que se enfrentan los niños para aprender a leer es que el lenguaje empleado en los textos de lectura no es similar al lenguaje que manejan de manera cotidiana. Una de las principales razones de que estos niños no puedan leer puede ser simplemente que el vocabulario que manejan no es tan amplio como para llevar a cabo la lectura de un texto de manera exitosa, es decir, no entienden las palabras que se emplean en los libros (González, 1988).

Para lograr un mejor proceso de lectura, las escuelas han operado, generalmente bajo el principio de que tanto la lectura como la escritura deben ser enseñadas dentro del ambiente escolar, la instrucción tradicional de la lectura se basa principalmente en la enseñanza de rasgos ortográficos, letras, relaciones de tipo letra-sonido, etc. Es decir, está focalizada de manera habitual en aprender a identificar sílabas, letras y palabras. En desacuerdo con lo anterior, Ferreiro y Gómez Palacio (1984), aseguran que “aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito, leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar el significado dentro del texto”.

Es por ello que aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Así mismo, implica desarrollar esquemas acerca de la información representada en los textos, lo cual solamente puede llevarse a cabo de manera exitosa si los lectores principiantes responden a textos significativos para ellos y poseen un vocabulario que le permita obtener un entendimiento objetivo del texto (Ferreiro y Gómez Palacio, 1984).

Lipincott (1969), recomienda que un programa de enseñanza de lectura eficaz debe basarse en sugerencias como: realizar un planteamiento previo, no centrarse en una enseñanza de tipo mecánico, inculcar en el niño el interés por la lectura, acompañar la lectura con ejercicios que enseñen al niño a distinguir visualmente los objetos, lo cual dará pie a la identificación posterior de letras y palabras, acompañar con filmes o láminas que ayuden a ampliar los conocimientos básicos del niño y a la par enriquezcan el vocabulario oral con palabras que le son de utilidad en las primeras etapas de su aprendizaje de la

lectura, leer libros en voz alta por parte de algún adulto y formular preguntas sobre el significado de las palabras.

Si tanto en el aula como en el hogar los adultos comparten lecturas y manifiestan con su ejemplo que el texto es valioso, el niño desarrollará un concepto sobre qué significa leer y si es o no importante. El docente debe recordar que es difícil que el ambiente favorable a la lectura exista en el hogar debido a que en estos tiempos ambos padres trabajan; por ésta razón, el maestro adquiere mayor responsabilidad en la formación de actitudes hacia la lectura (Venegas, 1993).

Durante la lectura el niño entra en contacto con palabras y frases inhabituales o desconocidas, y con estructuras bastante complejas que no oye en el lenguaje habitual y a través de la lectura el adulto controla a menudo los conocimientos y los conceptos que el niño posee, le explica de un modo inteligible el contenido de ciertos hechos que pueden resultarle desconocidos (Barrera, 1979).

Venegas (1993), considera que para el niño la lectura cumple una doble función, a nivel individual y a nivel social. Al leer el niño combina estas funciones para ayudarse a comprender el texto. A nivel social, la lectura es necesaria ya que sirve a los grupos humanos a recibir información útil, datos que integran al niño a la vida en comunidad y a la cultura de su país, le sirve para asimilar y cambiar creencias y comportamientos dentro de los grupos sociales; para comprender mejor el lenguaje y las costumbres de un pueblo, y para identificarse con su tradición oral y escrita. En la función de socialización la lectura sirve para recibir información que le permita al lector estar integrado a la vida de su comunidad. A nivel individual, el leer tiene las siguientes funciones y utilidades: tiene una función cognoscitiva en la que satisface la curiosidad y necesidad de información del niño y desarrolla su lenguaje y operaciones mentales. También presenta una función afectiva en las que le ayuda a resolver conflictos y satisfacer necesidades de tipo emocional, encuentra alivio a sus temores, en la identificación con los personajes de la literatura infantil de ficción y mejora sus sentimientos y enriquece su mundo interior. En la función instrumental, la lectura le sirve como

herramienta de aprendizaje, le ayuda a solucionar problemas, le sirve para encontrar información general o datos específicos.

Como lo vimos en este apartado, la lectura es primordial para el desarrollo personal del infante, y la base fundamental para que el niño se interese en la lectura es la escuela, la cual debe de interesarse principalmente por fomentar el interés en la lectura a base de dinámicas y estrategias que se verán más adelante.

### **3.3 Características generales de la literatura infantil.**

Borzzone y Rosemberg (1993 citado en Mazón, 1998) mencionan que la lectura de cuentos, tanto en el medio familiar como en el medio escolar, ha sido una actividad de un especial interés, en los primeros trabajos hechos para investigar los resultados prácticos de llevar a cabo esta actividad, realizados en las décadas de los 60s y los 70s, se observaron correlaciones positivas entre esta actividad y niveles más avanzados de desarrollo lingüístico, así como en el logro del aprendizaje precoz de la escritura.

No se sabe el origen de la literatura infantil, se tienen datos en donde obras de carácter literario dirigidas a los niños no aparecen en Europa antes del siglo XVIII. Es hasta el siglo XIX cuando los escritores se muestran más interesados en publicaciones destinadas a ser leídas por los niños, y empiezan a salir clásicos que aún son leídos como Pinocchio (1883), El Libro de la Selva (1894), Peter Pan (1940), entre otros. En esta época, los libros para niños solo eran valorados en la escuela y de una forma en que el libro era un premio (Jan, 1987). Posteriormente se empezaron a publicar libros ilustrados; éste interés por el libro de niños fue mostrado por los educadores con mucha insistencia desde el término de la Segunda Guerra Mundial.

Sastrias (1993), nos dice que es importante que las formas literarias del cuento para niños cumplan con ciertas características y objetivos, debe de tener una descripción sencilla y breve en donde un niño pueda imaginar y crear imágenes, ya que no le ponen énfasis en la descripción detallada de un lugar; en cuanto al diálogo, este debe ser sencillo y fácil de comprender, deberá incluir

expresiones coloquiales bien seleccionadas. Estas son de las características más importantes y que se deben de tomar en cuenta al seleccionar un libro, revisar bien los diálogos de éste y elegir cuáles son apropiados para los niños. Además, los cuentos también deben de cumplir con tres objetivos fundamentales: 1) Divertir; la lectura de cuentos le servirá al niño como un pasatiempo y le proporcionará placer y entretenimiento. 2) Formar; la lectura ayudará al lector a reconocer los valores éticos, a formar juicios críticos y le fomentará el gusto por las expresiones artísticas, lo capacitará, desarrollará y educará en el ejercicio de la lectura. 3; Orientar y enterar; con esto el niño se informará acerca de los diferentes temas que se tratan en los relatos.

También es importante que si la lectura va destinada a los infantes, tomar en cuenta qué características tienen los niños para poder así elaborar una buena lectura que les sea agradable e interesante. Los niños son imaginativos, ya que la imposibilidad de movilizarse solos a sitios distantes y la limitación de su lenguaje incipiente los obliga a transportarse y a comunicarse de manera diferente y fantástica. Están aprendiendo a equilibrar la realidad y la fantasía, por esto vuelan a regiones de ensueño y ahí hacen toda clase de amigos reales, imaginarios, humanos, animales o seres inanimados, haciendo lo imposible natural y novedoso. Los niños son honestos, ya que no se engañan, ni tratan de engañar, respetan por instinto los sentimientos fundamentales. Su capacidad de fabulación, de inventar historias, de elaborar algunas mentiras, es consecuencia de su capacidad creativa. Son claros y directos en sus gustos, deseos y afectos, en ocasiones no pueden comunicarlos fácilmente por razones de lenguaje y acuden a otros instrumentos con la finalidad de lograr expresarse de forma inequívoca (Sastrias, 1993).

Los niños tienen ánimo alegre porque son seres cándidos y sin mayores prejuicios; gozan usualmente de un básico, incansable y a veces raro sentido del humor, a pesar de encontrar muchos niños en condiciones difíciles de subsistencia física y psicológica, gozan de mayor capacidad que el adulto para salvar éstos obstáculos y olvidarlos ante un estímulo exterior que los motive al juego o a la risa. Finalmente, los niños son ingenuos porque conocen pocas



cosas, por éstas razones fácilmente se sorprenden y emocionan con cosas nuevas, sencillas, diferentes de las que ya han visto, son curiosos y viven buscando cosas desconocidas (Venegas, 1993).

Respecto al interés por los libros para niños se considera que deben de contar con un vocabulario visual adecuado para cumplir con la etapa inicial del aprendizaje de la lectura, es necesario que se emplee un conjunto de palabras que al ser percibidas sean reconocidas de manera fácil y rápida por parte del niño y en esto ayuda mucho las ilustraciones que se presentan en los libros infantiles ilustrados.

Debido a que ayuda a la comprensión de la lectura es importante mencionar que las historias de cuentos necesariamente deben presentar ilustraciones, las cuales son componentes importantes para facilitar la lectura de éstas. Las ilustraciones ayudan al niño a leer mejor, a reconocer palabras y comprender frases (Elster & Simons, 1985).

Las ilustraciones tienen a la vez lazos y enfatizan partes de una historia, muestran características de objetos, escenas y muestran pensamientos. Dependiendo del estilo de los dibujos, pueden sugerir realismo o fantasía. Otra característica del dibujo es que puede mostrar características gestuales y expresiones faciales que son tan importantes y de gran ayuda para la comprensión de la lectura.

Con respecto al vocabulario, el dibujo contribuye a controlarlo y a dar una mejor comprensión de la lectura, ya que las palabras en las historias pueden representarse con algunas ilustraciones. Los dibujos también ayudan a construir el espacio entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito como representación del orador y dirección del diálogo de la historia.

Además de que las historias se leen, se requiere frecuentemente de la coordinación de dibujos y de la información impresa; las historias deben de leerse usando palabras y dibujos ayudando así a entender mejor el significado de ésta.

Aunque la lectura de libros de cuentos ilustrados representa un alto grado de ayuda para adquirir la habilidad de la lectura y la escritura, debemos tomar en cuenta las dificultades a las que los educadores se enfrenta a diario en el aula

para lograr mejores resultados en lo que a adquisición de vocabulario, inicialmente lectura y escritura, se refiere. Una de las dificultades más comunes es la falta de comprensión de los textos que se presenta por parte de los niños aunque estos ya hayan desarrollado y manejen la habilidad de lectura para lo cual es necesario contar con procedimientos para ayudar a los alumnos a comprender mejor lo que leen, ya que una de las finalidades esenciales de la lectura es la comprensión de la misma.

### **3.4 Uso de la palabra en la lectura.**

Como menciona Lipincott (1969), “leer no es meramente pronunciar una secuencia de palabras, el principal objetivo de este aprendizaje es que el niño comprenda el significado de la letra impresa; si no lo logra la lectura carece de valor”.

El maestro puede intervenir enseñando técnicas que ayuden a los lectores a extraer el significado de los textos así como planear actividades que ayuden a los estudiantes a descubrir los significados que consideren apropiados a una o varias palabras.

William Gray (citado en Ferreiro, 1984) sugirió que la tecnología centrada en el aprendizaje de la lectura inicial presentara características como la producción de materiales graduados comenzando con ejercicios de preparación dentro del nivel preescolar y primer grado y que estos fueran desarrollados hasta el sexto u octavo grado de la educación elemental, así mismo, propuso que existiera una focalización en el vocabulario controlado utilizando listas de palabras que eran introducidas dentro de los textos de primer grado de primaria en un inicio y posteriormente en los libros de preescolar, dichas palabras eran las que el autor consideraba que el niño ya debía manejar según el rango de edad en el que se encontrara, también propuso la producción de libros de trabajo para llevar a la práctica las habilidades y que promovieran ejercicios con palabras y por último destacó que los programas de lectura aplicados fueran divididos en lecturas según el desarrollo del niño para llevar a éste a través de un proceso de aprendizaje de

la lectura que mantuviese una progresión normal, sugerencias que han contado con éxito en el aprendizaje de la lectura en los niños en niveles de educación elementales.

Estas sugerencias fueron basadas en una especie de teoría de los procesos de lectura, dichas suposiciones implican que leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos, es decir, aprender a leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas, palabras conocidas a la vista. Dentro de estos supuestos se presenta como tema de controversia el no discutir sobre la importancia de las palabras sino basarse y buscar la mejor manera de identificarlas.

Debemos considerar que el lenguaje escrito al igual que el oral pueden ser considerados como invenciones de tipo social, cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio, y cuando necesita recordar su herencia de ideas y de conocimientos, crea un lenguaje escrito pero no debemos olvidar la importancia que tiene la palabra tanto escrita como oral dentro del proceso de aprendizaje del individuo.

En lo que a la lectura corresponde, es necesario tomar en cuenta que la capacidad que posea un lector para reconocer cada una de las palabras de un texto es obviamente importante para el uso exitoso del proceso de lectura, pero esto no se logra sin que entren en juego aspectos previos al proceso como tal, dichos aspectos pueden ser la cultura social, el control lingüístico, las actitudes y tal vez de mayor importancia, el conocimiento y manejo previo del vocabulario.

Calvin (1965), asegura que deben tomarse cartas en el asunto de manera temprana implementando un programa adecuado para el reconocimiento de las palabras lo cual ayudara a que en etapas posteriores se eviten dificultades en los procesos de aprendizaje de la lectura y el buen entendimiento de los textos leídos.

Gutiérrez-Larraya (1982) nos dicen que la significación de los vocablos es sobre todo un proceso de relación, por ejemplo, cuando se oye la palabra "mesa" se perciben los sonidos o fonemas y en seguida se asocian a un concepto y objeto mental, es decir, a la idea "mesa" que el receptor tiene y que ha adquirido en el

periodo de su formación léxica durante el aprendizaje de la lengua. Con esto podemos decir que la significación es el proceso que pone en relación una imagen acústica con un objeto mental. A éstas dos características de la significación se le puede agregar un tercer elemento, que es la realidad concreta a la que se esté refiriendo, éste es extralingüístico. La realidad objetiva a la que se refiere una palabra se llama referente (Gutiérrez-Larraya , 1982).

La palabra es definida como un símbolo que está representando una idea, por lo cual, la lectura es un proceso en el que se busca darle significado a un texto impreso, esta interpretación se encuentra condicionada por los contenidos de referencia que los símbolos poseen para el lector y que contribuyen al producto de sus experiencias personales, las palabras carentes de significado, es decir que no maneja dentro de su vocabulario habitual, carecerán de valor durante el proceso de aprendizaje de la lectura (Lipincott, 1969).

Así mismo existen razones para pensar que sería útil enseñar a los niños a estudiar todas las palabras aunque estas no les sean familiares para incrementar su vocabulario y evitar dificultades en niveles escolares más avanzados.

Se debe tomar en cuenta que las palabras son un aspecto básico del aprendizaje del niño y no solo como el componente esencial de la lectura y la escritura sino también en diversas fases de su experiencia, por lo que éstas llegan a adquirir un valor en sí mismas, es decir, se pierden de sus funciones y a menudo se convierten en objetos.

Es necesario que el niño enriquezca su vocabulario y adquiera la mayor cantidad de palabras durante sus años de educación preescolar, debido a que estas son una especie de agente o medio para adquirir y emplear experiencias, y aunque este no es su único fin es muy importante porque le permite al niño comunicarse de manera eficaz y rápida.

Además, las palabras facilitan la organización de la experiencia dentro del individuo proporcionándole conceptos para definir dichas experiencias. Así mismo una de las utilidades de la palabra es el pensamiento debido a que éstas proporcionan conceptos por medio de los cuales la experiencia puede ser organizada y reorganizada las veces que sea necesario.

Respecto a esto, Calvin (1965), asegura que “las palabras no se aprenden con la finalidad principal de adquirir un vocabulario amplio sino para asimilar con ellas el medio ambiente y el conocimiento. Es decir, que la educación, en la que las palabras tienen un papel predominante, permite acortar el camino en la adquisición de la experiencia (funciones de comunicación), facilita la organización coherente y estable de la misma y mejora la eficiencia con la que una persona puede aplicarla. Las palabras no son sino medios para esos fines, lo importante sigue siendo la experiencia misma, aquello que las palabras significa o designan”.

El aprendizaje de nuevas palabras sin interferencia en la comprensión general del texto es una manera en que los niños pueden aprender continuamente a leer por medio de la lectura de las palabras escritas. El vocabulario que se desarrolla como una consecuencia de la lectura proporciona una base permanente de conocimientos para la determinación del significado posible y la pronunciación de palabras nuevas. Por ello las ventajas que un niño tiene cuando lee un lenguaje escrito significativo son: desarrollar un vocabulario, extraer sentido de las relaciones letra-sonido, desarrollar la habilidad de la identificación mediada de palabras y del significado, adquirir velocidad, elude la sobrecarga de la memoria, incrementa la información no visual relevante y la usa más eficientemente.

### **3.5 La comprensión de la lectura por medio de la repetición.**

Podemos decir que cuando leemos un texto llevamos a cabo una tarea cognitiva compleja que está formada por diferentes procesos, de acuerdo con Kleiman (1982, citado en León, 1991) para comprender de manera adecuada un texto es necesario tener un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas, poseer un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los cuales están incluidos: 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, así como procesos de comprensión del

lenguaje entre los que podemos incluir la recuperación e integración del significado de la palabra y el análisis sintáctico de las frases.

Existen varias técnicas para aumentar las habilidades necesarias para la comprensión de lectura como lo es la adquisición del vocabulario en los niños pequeños que asisten a la enseñanza preescolar, dentro de estas, Kawakami (1983, citado en Mazón, 1998) describe el método Experiencia-Texto-Relación. En este método se agrupa a los niños para recibir una sesión de lectura con una duración entre los 20 y 25 minutos; dentro de éstas, el maestro guía a los niños a través de procesos que obliguen a usar el conocimiento previo para entender e interpretar el texto, se hacen preguntas sobre las experiencias personales, se lee el texto y por último se discuten los detalles de la historia. Tanto las clases de lectura como leer un cuento a los niños se caracterizan por el interés en el desempeño en la lectura de dos o más niños, estas clases impulsan el aprendizaje de la lectura permitiendo a los niños emplear en la discusión estructuras de participación compatibles con las experimentadas fuera del aula.

Otro tipo de estrategia es la denominada Cuestionamiento Operante Guiado, en el cual, se utiliza una serie de preguntas con la finalidad de producir inferencias en el pensamiento, esta estrategia desarrollada por King (citado en Mazón, 1998) dio como resultado la facilitación de la construcción del conocimiento por medio de los indicadores verbales así como el incremento de la comprensión y la retención del material por medio de la aplicación de preguntas dirigidas a estimular la discusión.

Rentel y Kennedy (1972), demostraron que la recitación y repetición por sí sola conduce a la retención de estructuras gramaticalmente correctas, las cuales son más fáciles de modificar que cualquier otro aspecto del lenguaje. Otro de los objetivos de la enseñanza de la lectura que está ligado a éste es la comprensión literaria (Klerk & Simons, 1989) ya que la comprensión de la lectura es el resultado de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que se suceden en paralelo e interaccionan entre sí (Aguilar, 1988). Por esto la meta fundamental de la lectura es la comprensión en el sentido de saber el significado, las expresiones del lenguaje y sacar inferencias de ellas, es

decir, la comprensión debe de abarcar el ir más allá de la información enunciada literal o explícitamente (Kelrk & Simons 1989). Por tanto la comprensión se obtiene cuando se responden las preguntas que uno plantea. Los fundamentos de la lectura tienen que ser capaces de formular preguntas específicas en primera instancia, y saber cómo y dónde mirar en lo escrito para que al menos haya una oportunidad de obtener respuestas a éstas preguntas. Por eso la comprensión y el aprendizaje dependen del conocimiento previo, o de lo que el lector ya conoce (Smith, 1992).

Como pudimos ver, existen varias técnicas que ayudan a la comprensión de la lectura pero también se debe considerar el interés que presenten los niños por la lectura incluso cuando aun no sepan las letras y tomar en cuenta las estrategias que los niños utilizan para llevar a cabo una lectura interesante.

### **3.6 Principales conductas de lectura en los niños de edad preescolar.**

Cuando los niños comienzan a interesarse por las letras que están plasmadas en un texto generalmente no rebasan los tres años de edad, es obvio que a esta corta edad no poseen aún conocimiento de las letras que están observando pero si conocen que estas pueden formar palabras que tienen como finalidad expresar una idea, es común ver a un niño pequeño observando dibujos e intentando narrar lo que en ellos observa aún cuando su lenguaje no se encuentre plenamente desarrollado.

También podemos observar que el niño desde temprana edad puede voltear las páginas de un libro y algunas veces, y como lo menciona Halliday (1986), los niños pequeños siguen los renglones de un texto en ocasiones e intentan “leer” las letras que ven impresas. A estas características se les denomina conductas de lectura y estas pueden encontrarse divididas en dos grupos principales: los intentos gobernados por los dibujos y los intentos gobernados por las letras según autores como Sulzby (1985, citado en Alva Fernández, 1994)

### 3.6.1 Intentos gobernados por los dibujos.

Este tipo de intentos o conductas de lectura que presentan los niños se encuentra dividido a su vez en varias categorías:

1) Señalamientos y comentarios: Se considera tal categoría cuando un niño lee o relee un libro, a través de señalamientos el niño volteará las páginas y señala un dibujo, entonces da un nombre o descripción del mismo, por ejemplo “gato”, “perro”, etc. Los comentarios que realiza el niño en base a lo que señala y observa van encaminados a dar información sobre lo que ha señalado o lo que le parece sobresaliente, puede referirse a acciones como por ejemplo “está en el techo”, “se lava la cara” o hacer enunciados más largos “es un gato muy malo”, “está en el techo porque es travieso”, etc. Se debe de tomar en cuenta que con los niños más pequeños el habla es acompañada generalmente de golpes hacia la página o gestos al hablar u observar.

2) Siguiendo la acción: Dentro de esta categoría los intentos de lectura se encuentran enfocados sobre las acciones que representan los dibujos, dentro de esta categoría los niños narran la historia como si las acciones de los dibujos se encontraran en el ahora, dentro de la misma, su habla puede ser considerada como distintiva, la cual se acompaña generalmente con una indicación del dedo que traza la acción en el dibujo, por ejemplo: “ahí esta”, “ahí va”, etc. Los verbos que se utilizan frecuentemente dentro de este tipo de conducta de lectura se encuentran en tiempo presente, en vez de presentar la acción del dibujo en tiempo pasado o futuro. Dentro de esta categoría es común encontrar pausas y gestos que algunas veces hacen notar las características de la historia, así mismo estas pueden estar acompañadas de efectos de sonidos hechas verbalmente por los niños como por ejemplo: “grrrr” o “guau” o de igual manera puede presentarse un acompañamiento de tipo físico por medio de golpes o ademanes.

3) Historia diálogo: Este es considerado un intento de lectura que presenta elementos mixtos, es decir, combina los señalamientos y comentarios con el seguimiento de la acción. En la primera opción se ha descrito que el niño puede formar un diálogo basado en los dibujos que está observando pero éste



raramente lleva a uniones de tipo narrativo, puede utilizar frases como “y entonces”, “porque”. Dentro de esta categoría los niños dependen de técnicas apropiadas del lenguaje oral, particularmente de la creación de voces para crear el diálogo. En la segunda opción los niños pueden utilizar los comentarios del diálogo que parecen estar dirigidos a la persona que está escuchando, estos comentarios algunas veces no se perciben como señalados de manera clara ya que la persona que está escuchando puede tener problemas para saber si los intentos del niño son para leer o intentarlo o para llevar a cabo una conversación.

4) Historia monólogo: Dentro de esta categoría un “escucha” puede comprender una historia completa, los niños convierten la historia en una historia con entonaciones las cuales dependen de manera directa del contexto, dentro de esta categoría se asume que tanto el niño como el adulto en sus roles de lector y escucha respectivamente pueden ver los dibujos que se encuentran plasmados en el libro, dentro de la historia monólogo se puede observar que tanto la sintaxis como las frases utilizadas por el niño son apropiadas para una historia aunque el niño se encuentre en un monólogo.

5) Lectura y relato mezclados: Esta puede ser tomada como una categoría de transición entre el lenguaje oral y el escrito, dentro de esta los niños introducen sonidos al igual que entonaciones o palabras al lenguaje escrito, la historia que narre el niño puede ser creada a partir de la historia original, pero puede mostrar enunciados de mayor proporción generalmente descontextualizados o lo suficientemente específicos para que estos pueden ser entendidos sin la necesidad de recurrir al dibujo.

6) Lectura de historia similar al original: Dentro de esta categoría los niños a veces crean patrones que son iguales a aquellos en los libros elegidos o algunas veces en libros que son similares. El niño puede repetir el lenguaje dentro de una historia que guía a sí mismo en sus palabras aunque el libro o el cuento no contenga los elementos narrados por el niño, la entonación al realizar este tipo de narración puede escucharse como si estuviera realmente haciendo una lectura oral.

7) Lectura de historia al pie de la letra: Ésta es la categoría más alta de los denominados intentos gobernados por los dibujos, dentro de ésta el niño presenta un entendimiento y memorización parcial para extender el texto, algunos niños pueden recitar la historia completa y casi al pie de la letra mientras que otros solo recitan partes de la historia, dentro de esta categoría pueden observarse conductas de autocorrección por parte de los niños las cuales indican que están tratando de recuperar de manera más fiel la historia original.

### **3.6.2 Intentos basados en las letras.**

Estos intentos también se encuentran divididos en varias categorías propuestas por Sulzby en el año de 1985, las cuales se describen a continuación.

1) Negarse: Algunos niños comienzan por negarse a tratar de leer a medida que van avanzando y aprende más del proceso de la lectura, se puede decir que ahora tienen que aprender que es la letra y no el dibujo lo que la gente lee, por ejemplo: un niño puede responder a las invitaciones o peticiones para que realice una lectura argumentando que no sabe como hacerlo o que ignora las letras.

2) Leyendo aspectualmente: Dentro de esta categoría los niños ya entienden las letras, durante este periodo el niño comienza a ser informado de manera específica de las cosas que puede utilizar para ayudarse a suponer el significado de alguna palabra o de las letras. Es así como el niño ahora puede enfocarse a conocer algunas palabras o letras y puede asociar sonidos o recordar cualquier aspecto del texto o combinar estas habilidades para empezar a realizar intentos con las letras.

3) Lectura con estrategias sin equilibrio: Este tipo de intentos es visto como una lectura un poco más independiente que la llamada lectura aspectual pero no se encuentra lo suficientemente integrada o lo suficientemente flexible en cuanto a estrategia se refiere. El lector que se encuentra dentro de esta categoría puede tender a omitir de manera excesiva palabras que no conoce las cuales son substituidas por palabras que se encuentran dentro del manejo habitual del

vocabulario del lector, los sonidos de las palabras pueden catalogarse como excesivos o a veces puede pronunciar palabras sin sentido o sin significado alguno, el lector que se encuentra dentro de esta categoría depende ampliamente de lo que recuerde del texto aunque puede presentar de manera esporádica control sobre la lectura que esta realizando.

4) Lectura independiente: El niño que está dentro de esta categoría puede realizar la lectura perfectamente o puede presentar numerosos errores, sin embargo, cuando estos ocurren, recurre a la autocorrección y a mostrar sus conocimientos, de esta manera el niño puede decir una frase pero de manera inmediata puede reconocer que esta no es adecuada y que su respuesta puede interferir en el significado por lo cual recurre a preguntar significados de la palabra, lo cual es una clara evidencia de estrategias denominadas de predicción y confirmación.

Debemos tomar en cuenta que este tipo de conductas se dan de manera gradual y dependen de manera directa del rango de edad en el que el niño se encuentra pero al mismo tiempo de las habilidades que ha desarrollado dentro del ámbito familiar y escolar, aunque dentro de éste se encuentre en los primeros años de educación preescolar.

## **CAPÍTULO 4. EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO INFANTIL POR MEDIO DE LA LECTURA DE CUENTOS INFANTILES EN JARDINES DE NIÑOS.**

Como hemos mencionado en los capítulos anteriores, es considerable que la comprensión de lectura en los niños mexicanos es deficiente y esto es debido, entre otros motivos, a un escaso manejo del vocabulario, el cual puede incrementar con un programa de intervención aplicada a niños de temprana edad que son más perceptibles al aprendizaje, y debido a las características de los niños este programa puede ser basado en la lectura de cuentos infantiles con ilustraciones ya que ésta es una variable atractiva para los niños.

Como se han encontrado grandes deficiencias en lo que a lectura y escritura se refiere por parte de la gran mayoría de los alumnos (INEGI 2002, Escobar, 2003, González, 1998; Nagy, Anderson y Frebody, 1981), y esto ha ocasionado que los objetivos de estudio de varios investigadores se centren en aspectos como la evaluación y la elaboración de nuevos programas de intervención que ayuden a mejorar e incrementar el vocabulario de los estudiantes (Quintero, 1995; Sénechal y Broda, 1995; Thoreson y Dale, 1992), debido a que es esencial en el uso de un buen lenguaje ya sea oral o escrito, y por ende de un óptimo aprendizaje; sin embargo las investigaciones de este tipo han sido pocas. Para llegar a este fin es necesario tomar en cuenta las posibles causas de este tipo de deficiencias y buscar procedimientos que eliminen esta desfavorable situación. Como una solución a esta problemática los investigadores buscan llevar a cabo sus intervenciones desde las primeras etapas de vida estudiantil del niño debido a que es necesario que el sistema educativo posibilite nuevas situaciones que den pie al aprendizaje por parte de estos, pero no solamente con respecto a contenidos teóricos sino que esto trascienda hasta el papel que el niño juega dentro de la sociedad.

Es así como se da más importancia en estos aspectos relevantes para llevar a cabo una enseñanza apropiada del vocabulario y se pretende iniciar desde las primeras etapas de alfabetización para generar mejores resultados.

Preocupados por este tipo de situaciones y por encontrar una adecuada forma de evaluación que dé pie a un idóneo programa de intervención, Seabra, Danelón y Capovilla (2004) crearon una prueba encargada de evaluar el vocabulario, al llevar a cabo la aplicación de dicha prueba encontraron que las deficiencias halladas, principalmente en lo que a vocabulario se refiere, se deben principalmente a deficiencias en las habilidades metafonológicas, las cuales desencadenan habilidades como los son la escritura y la lectura, siendo estos los aspectos más importantes dentro del aprendizaje.

Muchos estudiosos han indagado las variables que afectan de manera positiva o negativa al desarrollo del vocabulario, tal es el caso de Terrones, Solís, Canudas y Díaz quienes en el año 1994 llevaron a cabo una investigación con niños de preescolar para saber como influye este tipo de educación en el desarrollo del mismo, encontrando que aunque asistir o no al nivel preescolar no afecta de manera directa en el manejo y ausencia de un vocabulario adecuado si afecta en etapas posteriores de educación, es decir, en niveles más avanzados del sistema educativo.

Aunque parece no ser importante desarrollar el vocabulario como tal dentro de la educación preescolar debe ser un aspecto a tomar en cuenta, ya que los niveles posteriores de educación se ven influenciados por un aprendizaje adecuado y exitoso, es por ello que se toma en cuenta a la edad preescolar como una edad oportuna para la implementación de nuevos programas de enseñanza de vocabulario en un nivel preventivo ya que como lo menciona Hernández (1996) “es la temprana infancia el tiempo adecuado de estimulación para el niño debido a la posición que este guarda en su posterior desarrollo físico, social y cognitivo”.

Es por ello que se han desarrollado programas preventivos dentro del nivel preescolar, los cuales se basan, principalmente, en la lectura de cuentos infantiles buscando, por medio de ésta la realización de preguntas y la interacción del grupo, lograr un incremento en el vocabulario de los niños el cual les ayudará

posteriormente en la adquisición de habilidades más complejas como lo son la lectura y la escritura (Fitzgerald, Spiegel y Cunningham, 1991; Sénéchal y Cornell, 1993; Sénéchal, Hudson, Le Fevre y Lawson, 2002; Sénéchal, Thomas y Monker, 1995; Thoreson y Dale, 1992).

Sénéchal y cols. (1995), mencionan que la lectura de cuentos infantiles llevada a cabo para los niños de edad preescolar da lugar a cinco aspectos importantes que ayudan a la lectura y escritura posterior como son: la codificación y la representación fonológica que el niño lleva a cabo al escuchar la historia, la memorización de los contextos semánticos, sintácticos y pictóricos (que es un elemento que consideramos dentro de nuestra investigación) que dan lugar a la busca de sinónimos que facilitan el proceso deductivo en caso de nuevos referentes, por la selección o construcción de significados apropiados, la asociación del significado tácito con la representación fonológica de la nueva palabra y la integración y almacenaje del nuevo conocimiento en base al conocimiento ya adquirido.

De tal suerte que el hábito por la lectura puede desarrollarse desde temprana edad leyendo los cuentos a los niños y permitiéndoles acercarse a los libros, los cuales, a final de cuentas, son la principal fuente de adquisición de conocimiento.

Al llevar a cabo actividades de lectura con los niños de educación preescolar se da pie a que estos se acerquen, ya sea a manera de escuchas o por medio del contacto físico, con los libros a la lectura, también se pueden desarrollar las llamadas conductas de lectura que han sido definidas por Sulzby (citado en Alva Fernández, 1994), como los intentos gobernados por los dibujos y los intentos basados en las letras, mismos que pueden ser tomados como los primeros indicios de que se está dando lugar a la lectura aunque sea de manera un tanto primitiva, pero dentro de las cuales ya se puede observar un adecuado desarrollo cognitivo y en el mejor de los casos un empleo más o menos adecuado del vocabulario activo.

Es por ello que en base a lo anterior, y basandonos principalmente en el estudio realizado por Senechal, Hudson, LeFevre y Lawson (2002) el cual ha sido

explicado anteriormente el objetivo del presente estudio fue determinar si la efectividad de un programa de adquisición de vocabulario por medio de la lectura de cuentos infantiles ayuda a incrementar el vocabulario en los niños de edad preescolar.

## **MÉTODO.**

Durante las lecturas de cuentos infantiles se llevaron a cabo los métodos establecidos tanto por Kawakami como por King denominados Experiencia- Texto-Relación y Cuestionario Operante Guiado respectivamente, el método sugerido por Kawakami (citado en Mazón, 1998), se basa en la realización de grupos de lectura en cuyas sesiones el encargado de llevar a cabo la misma, en este caso las aplicadoras guiaron a los niños a través de procesos que obligaban al niño a usar los conocimientos previos para entender e interpretar el texto así como sobre las experiencias personales, en el método elaborado por King (citado en Mazón, 1998) se utilizan una serie de preguntas con la finalidad de producir inferencias en el pensamiento, en el caso específico de la aplicación del programa de adquisición de vocabulario por medio de la lectura de cuentos infantiles, estos métodos fueron llevados a cabo simultáneamente ya que la narración de las historias estuvo acompañada por la realización de diferentes tipos de preguntas (ver anexo 1) poniendo mayor énfasis a las preguntas inferenciales ya que este tipo de preguntas nos ayudaron a guiar a los niños para que estos dieran respuestas basadas en su experiencia diaria y buscaran entre estas experiencias una respuesta lógica y coherente para la pregunta llevada a cabo.

### **Diseño Experimental.**

Se tomaron en consideración dos grupos de participantes divididos en un grupo control y un grupo experimental, el grupo control realizó las actividades diarias programadas en la estancia infantil de manera normal mientras que el grupo experimental fue sometido al programa de adquisición de vocabulario por medio de la lectura de cuentos infantiles, ambos grupos de participantes fueron

sometidos a una evaluación de vocabulario por medio del Test de Vocabulario e Imágenes Peabody, antes y después de la aplicación de programa de adquisición de vocabulario por medio de la lectura de cuentos infantiles, aunque el grupo control no fue sometido a ningún tipo de programa.

VARIABLES INDEPENDIENTES:

Programa de adquisición de vocabulario por medio de la lectura de cuentos infantiles, el cual contó con:

- a) La presentación de láminas ilustrativas sobre la historia narrada, y
- b) Preguntas orales sobre el contenido de dichas lecturas (preguntas de contenido, preguntas cerradas, preguntas inferenciales, preguntas replanteadas de contenido, preguntas replanteadas inferenciales y preguntas de indagación) (ver anexo 1).

VARIABLES DEPENDIENTES:

- a) Adquisición de vocabulario evaluada por medio del Test de Vocabulario e Imágenes Peabody.
- b) Conductas de lectura oral por parte de los niños basada en los dibujos e intentos basados en las letras (ver anexo 2).
- c) Respuestas dadas por los niños a las preguntas en las sesiones de lectura de cuentos infantiles (ver anexo 3).

HIPÓTESIS: Si se aplica un programa de lectura de cuentos infantiles en niños de tres años que cursan el primer grado de educación preescolar entonces se presentará un incremento significativo de vocabulario al finalizar las fases de aplicación del programa en dichos niños; del mismo modo las respuestas que de el niño al ser interrogado mostrarán un mayor desarrollo cognitivo y se presentarán indicios importantes de conductas de lectura.

PARTICIPANTES:

Se tomó un grupo de 12 niños que cursan el primer grado de educación preescolar de la Estancia Infantil número 25 del ISSSTE, cuyas edades oscilaban



entre los tres y los tres años y medio de edad, siendo éste el grupo experimental. Otro grupo de 12 niños del jardín de niños “Diego Rivera”, cuyos niños cuentan con una edad entre los tres años y medio y cuatro años y medio, la distribución de grupos (grupo control y grupo experimental) se dio con base a las facilidades otorgadas por cada una de las escuelas antes mencionadas.

#### Instrumento:

Se aplicó el Test de Vocabulario e Imágenes Peabody adaptación española en dos momentos, los cuales fueron presentados como pre-test y post-test. Dicho instrumento cuenta con un total de 150 láminas, las cuales pueden ser aplicadas en niños cuya edad vaya desde los dos años y medio hasta los quince años de edad. El Test de Vocabulario e Imágenes Peabody permite obtener el nivel de vocabulario receptivo que el niño posee y si este se encuentra dentro del nivel deseado según el rango de edad en el que el niño se encuentra.

#### Materiales:

- Seis cuentos infantiles (Heidi, el Patito Feo, la Cenicienta, el Soldadito de Plomo, Blanca Nieves y Peter Pan) para las sesiones de habituación.
- Seis cuentos infantiles no populares para las sesiones experimentales (Trawum, El Duende Saltarín, El Duende Colorín, El Colibrí y las Flores, El Conejo Alejo y Garabato).
- Cuestionarios con diversos tipos de preguntas las cuales son de contenido, cerradas, inferenciales, replanteadas de contenido y replanteadas inferenciales (ver anexo 1)
- Láminas con dibujos ilustrativos de cada uno de los cuentos infantiles.
- Lista de categorías conductuales referentes a la lectura basadas en los dibujos e intentos basados en las letras (ver anexo 2)
- Hojas de registro de conductas de lectura basada en los dibujos e intentos basados en las letras (ver anexo 4).
- Lápices.
- Bolígrafos.

- Proyector de acetatos.
- Acetatos con escenas alusivas a cada historia
- Grabadora de sonido.
- Cámara digital SONY de 8 mm.

Procedimiento.

Sesiones:

La presente investigación fue llevada a cabo en cuatro fases:

**Primera fase:** Se llevó a cabo la aplicación del Test de Vocabulario e Imágenes Peabody para obtener una evaluación inicial en cada uno de los grupos, esta evaluación fue aplicada al grupo experimental primero y al día siguiente la aplicación fue llevada a cabo en el grupo control, dicha prueba fue aplicada a todos los niños que integraban cada uno de los grupos.

**Segunda fase:** Dentro de esta fase se llevó a cabo la habituación con el grupo experimental por medio la lectura de los cuentos infantiles populares o conocidos por los niños, durante la lectura de estos cuentos se llevaron a cabo diversas preguntas improvisadas de los textos leídos con el objetivo de que todos los niños del grupo experimental se habituaran y conocieran la dinámica que se llevó a cabo durante toda la aplicación del programa.

**Tercera fase:** En esta fase se aplicó el programa de adquisición de vocabulario por medio de la lectura de cuentos infantiles, dicho programa fue llevado a cabo al leer los cuentos no populares o no conocidos por los niños, buscando con ello indagar más cuidadosamente los procesos cognitivos de los niños que participaron en esta investigación. La narración de los cuentos corrió a cargo de las investigadoras y en el transcurso de la misma se les presentaban acetatos con imágenes alusivas a la historia que los niños estaban escuchando en ese momento como apoyo visual. Buscando complementar el programa de lectura se llevaron a cabo los diferentes tipos de preguntas por parte de las investigadoras, dichas preguntas fueron llevadas a cabo intercaladamente con la narración del cuento buscando que la actividad fuera más dinámica y llamara la atención de los

niños, cabe mencionar que aunque se intentó llevar a cabo un control estricto de las preguntas realizadas en cada sesión tanto en número como en el tipo de las mismas, no fue posible controlar esta situación debido a que las encargadas del grupo intervenían constantemente durante la aplicación del programa mediante la realización de otras preguntas, la reestructuración del cuento leído por las investigadoras y en muchas ocasiones daban las respuestas a los niños para que estos las repitieran, lo cual impidió tomar en cuenta las respuestas que los niños dieron.

Las sesiones llevadas a cabo dentro de esta fase fueron grabadas en audio y video para obtener un registro más acertado de lo ocurrido, las respuestas que los niños dieron a las preguntas realizadas en las sesiones fueron tomadas en cuenta para dar retroalimentación, aplicándolas a la vida cotidiana del niño. Se dio reforzamiento social a los niños cuando emitían alguna respuesta, utilizando frases como “esa es una muy buena idea” o “muy bien”.

La realización de las preguntas durante esta fase fue llevada a cabo con el objetivo de indagar qué tanta apropiación del contenido se dio por parte de los sujetos en cada una de las historias y qué nivel cognitivo presentaron.

Las sesiones de esta fase concluyeron retomando la moraleja del cuento y ejemplificándola con situaciones de la vida cotidiana así como con la frase “colorín colorado este cuento se ha terminado”.

Es importante mencionar que a pesar que estas sesiones fueron llevadas a cabo semanalmente por un periodo de tres meses, se reportan solamente cinco sesiones ya que consideramos que estas se apegan más a la dinámica niño-investigador, esto tomando en cuenta que existió poca o nula participación de las encargadas del grupo. Esta tercera fase fue aplicada en el grupo experimental mientras que el grupo control siguió con sus actividades normales según su plan de estudios.

Al aplicar esta fase de la investigación nos encontramos con la falta de participación de algunos de los niños del grupo experimental, así como el ausentismo provocado por una epidemia de varicela en el grupo.

### **Procedimiento para la aplicación del programa de adquisición de vocabulario por medio de la lectura de cuentos infantiles (por sesión).**

1. Se realizó la lectura de un cuento infantil por sesión siendo presentadas las láminas alusivas a la historia que se estaba contando como apoyo visual para los participantes de la investigación.
2. Se hicieron preguntas (ver anexo 1) durante la lectura del cuento basadas en la historia que se presentó y se tomó la participación de los niños, se realizaron las preguntas que fueron necesarias para que todo el grupo experimental participara durante la sesión. Se dio retroalimentación basada en la participación de los sujetos y se hizo uso del reforzamiento social.
3. Se realizaron preguntas de tipo inferencial, abiertas y cerradas para obtener mayor información.
4. Se dio fin a la sesión retomando la moraleja del cuento y dándole las gracias a los participantes así preguntando sus comentarios sobre la sesión y retroalimentando dicha participación.

**Cuarta fase:** Se llevó a cabo la aplicación del Test de Vocabulario e Imágenes Peabody y el registro de conductas de lectura con la finalidad de obtener una evaluación final de ambos grupos. Esta evaluación fue llevada nuevamente en el grupo experimental primero y al día siguiente en el grupo control y se realizó al finalizar el ciclo escolar para ambos grupos. Además se llevó a cabo el registro de las conductas de lectura que los niños presentaban, se aplicó el Test de Vocabulario a todos los niños que conformaban ambos grupos y posteriormente se tomó una muestra de 10 niños por grupo para evaluar las conductas de lectura, los 10 niños que participaron en esta evaluación fueron elegidos por la encargada de cada uno de los grupos.

Para evaluar las conductas de lectura se les proporcionó a los niños el cuento que ellos eligieron (cuentos no populares) y se les pidió que narraran la historia, dicha narración fue grabada en video y se complementó el registro con las

hojas de registro de conductas de lectura. Este procedimiento se llevó a cabo de igual manera en ambos grupos (control y experimental).

Es necesario mencionar que aunque en ambos grupos se aplicó el Test de Vocabulario e Imágenes Peabody sólo se toman en cuenta 12 niños debido a que estos fueron los que presentaron tanto la evaluación inicial como la final ya que se presentó un alto nivel de ausentismo en ambas escuelas en los momentos de evaluación.

## RESULTADOS

Tomando en consideración los resultados obtenidos por los niños del grupo experimental y el grupo control se llevaron a cabo dos tipos de análisis de resultados; primeramente se llevó a cabo un análisis estadístico utilizando las puntuaciones del Peabody, y en segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de tipo descriptivo con base en las preguntas que se realizaron en cada una de las sesiones y la sesión de lectura del cuento, en la que participaron 10 niños de cada grupo.

### Análisis Estadístico

Se realizó el análisis estadístico de los datos obtenidos en la puntuación estándar y la edad equivalente del Test de Vocabulario e Imágenes Peabody aplicado a los 12 niños que participaron en este estudio: Los resultados se presentan tomando en consideración dos variables: grupo (experimental y control) y género del niño.

#### PEABODY: PUNTUACION ESTANDAR Y EDAD EQUIVALENTE

### Análisis por Grupo

		Grupo Control (Sin lectura)	Grupo Experimental (Con lectura)	t	$\alpha$
Puntuación Estándar	Pretest	92.42	96.08	0.930	0.363
	Posttest	97.33	102.92	1.969	0.065
t		-2.242	-2.759		
$\alpha$		0.047	0.019		

Tabla 1. Medias de los puntajes obtenidos por grupo en la puntuación estándar en los diferentes momentos de la evaluación y su comparación a través de la prueba *t*.

		Grupo Control (Sin lectura)	Grupo Experimental. (Con lectura)	t	$\alpha$
Edad Equivalente	Pretest	40.58	38.72	-0.758	0.443
	Postest	51.83	48.50	-1.357	0.192
	t	-8.872	-6.912		
	$\alpha$	0.000	0.000		

Tabla 2. Medias de los puntajes obtenidos por grupo en la edad equivalente en los diferentes momentos de la evaluación y su comparación a través de la prueba *t*.

Se compararon los grupos experimental y control a través de una prueba *t* para muestras independientes con la finalidad de conocer el nivel inicial y final de ambos grupos en la puntuación estándar y edad equivalente, encontrando que no existieron diferencias estadísticamente significativas ni en el pretest ni en el postest como puede observarse en la tabla 1 y 2.

Con la finalidad de conocer el efecto de la intervención en el grupo de lectura se compararon los datos obtenidos en cada grupo en la puntuación estándar y edad equivalente a través de una prueba *t* para muestras relacionadas, considerando la primera y segunda evaluación, encontrando que tanto el grupo control como el experimental presentan diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 1 y 2), lo cual indica que la intervención no tuvo efectos importantes en el incremento del vocabulario de los niños que participaron en este estudio.

Tomando en cuenta estos resultados podemos decir que la intervención llevada a cabo por medio de la lectura de cuentos infantiles en el grupo experimental no arrojó los resultados esperados ya que el incremento estadísticamente significativo se presenta en ambos grupos.

### Análisis por género

		Mujeres	Hombres	t	$\alpha$
Puntuación Estándar	Pretest	91.92	96.58	-1.198	0.244
	Postest	98.00	102.25	-1.446	0.163
t		-3.11	-2.101		
$\alpha$		0.010	0.060		

Tabla 3. Medias del puntaje obtenido por género en la puntuación estándar en ambos momentos de la evaluación y su comparación por medio de la prueba *t*.

		Mujeres	Hombres	t	$\alpha$
Edad Equivalente	Pretest	38.00	41.00	-1.100	0.283
	Postest	48.5	51.83	-1.357	0.019
t		-6.863	-2.101		
$\alpha$		0.000	0.000		

Tabla 4. Medias de los puntajes obtenidos por género en la edad equivalente en ambos momentos de la evaluación y su comparación por medio de la prueba *t*.

Al comparar ambos géneros a través de una prueba *t* para muestras independientes con la finalidad de conocer el nivel inicial y final entre hombres y mujeres en la puntuación estándar y la edad equivalente, no se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa en lo que a la puntuación estándar se refiere (ver tabla 3), sin embargo en la edad equivalente si se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el postest (ver tabla 4), a partir de lo cual puede entenderse que los hombres mejoran en la segunda evaluación en comparación con las mujeres al considerar la edad equivalente del Peabody.



Al aplicar la prueba  $t$  para comparar la pre y post evaluación por género tomando en cuenta la puntuación estándar y la edad equivalente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la puntuación estándar y edad equivalente en el caso de las mujeres; y para los hombres solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la edad equivalente (ver tabla 3 y 4). Estos resultados nos muestran que al menos en la puntuación estándar, las mujeres parecen mejorar de la primera a la segunda evaluación más que los hombres.

Posteriormente, se realizó un análisis más detallado para conocer si existieron diferencias al identificar los sustantivos, adjetivos y verbos del Test de Vocabulario e Imágenes Peabody, el cual consta de 106 sustantivos, 20 adjetivos y 24 verbos. Para poder contrastar el número de respuestas correctas por cada tipo de palabra fueron tomados en cuenta los porcentajes para realizar un análisis estadístico por medio de pruebas no paramétricas. Los resultados se presentan tomando en cuenta el grupo (experimental y control) y el género de los participantes.

#### PEABODY: TIPO DE PALABRA

##### Análisis por grupo

		Grupo Control (Sin lectura)	Grupo Experimental (Con lectura)	z	$\alpha$
Pretest	Sustantivos	14.42	10.58	-1.331	0.198
	Adjetivos	14.25	10.75	-1.272	0.242
	Verbos	12.21	12.79	-0.217	0.843
Postest	Sustantivos	14.13	10.88	-1.133	0.260
	Adjetivos	14.38	10.63	-1.378	0.198
	Verbos	13.04	11.96	-0.391	0.713

Tabla 5. Medias de los porcentajes obtenidos por grupo en sustantivos, adjetivos y verbos en los diferentes momentos de evaluación y su comparación mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Al realizar la comparación del grupo control y el grupo experimental por medio de la prueba U de Mann-Whitney para conocer las diferencias que presentan al inicio y al final del estudio, se encontró que ninguno de los dos grupos presentó diferencias estadísticamente significativas en lo que al manejo de sustantivos, adjetivos y verbos se refiere ni en el pretest ni en el postest (ver tabla 5).

		Pretest	Postest	z	$\alpha$
Grupo Control (Sin lectura)	Sustantivos	17.50	24.33	-2.237	0.025
	Adjetivos	1.33	2.080	-1.983	0.047
	Verbos	2.67	5.000	-2.374	0.018
Grupo Experimental (Con lectura)	Sustantivos	13.67	23.42	-2.984	0.003
	Adjetivos	0.083	1.670	-1.996	0.046
	Verbos	2.83	5.000	-2.836	0.005

Tabla 6. Medias de los porcentajes obtenidos por ambos grupos en sustantivos, adjetivos y verbos en los diferentes momentos de la evaluación y su comparación mediante la prueba Wilcoxon.

Comparando el pretest y el postest de cada grupo mediante la prueba Wilcoxon se pudieron encontrar diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos en el incremento de las respuestas correctas al identificar los sustantivos, adjetivos y verbos; por lo cual podemos decir que la intervención llevada a cabo con el grupo de lectura de cuentos infantiles tiene el mismo efecto en los resultados que el grupo control, ya que también presenta un incremento significativo (ver tabla 6).

### Análisis por género

		Mujeres	Hombres	z	$\alpha$
Pretest	Sustantivos	10.63	14.38	-1.300	0.200
	Adjetivos	11.29	13.71	-0.880	0.410
	Verbos	12.83	12.71	-0.250	0.840
Postest	Sustantivos	10.79	14.21	-1.190	0.240
	Adjetivos	11.63	13.38	-0.640	0.550
	Verbos	13.21	11.70	-0.510	0.630

Tabla 7. Medias de los porcentajes obtenidos por género en los diferentes momentos de la evaluación y su comparación por medio de la prueba U de Mann-Whitney.

Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar el número de respuestas correctas de sustantivos, adjetivos y verbos tomando en cuenta el pretest y el postest para niños y niñas, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas por género (ver tabla 7), es decir, tanto niñas como niños aprenden de forma similar los diferentes tipos de palabras

		Pretest	Postest	z	$\alpha$
Mujeres	Sustantivos	14.00	21.92	-2.200	0.028
	Adjetivos	0.92	1.75	-1.876	0.061
	Verbos	2.75	5.08	-2.333	0.020
Hombres	Sustantivos	17.17	25.83	-2.944	0.003
	Adjetivos	1.25	2.00	-2.165	0.030
	Verbos	2.75	4.92	-2.930	0.003

Tabla 8. Muestra las medias del porcentaje obtenidas por género en los diferentes momentos de la evaluación y la comparación por medio de la prueba Wilcoxon.

Aplicando la prueba Wilcoxon para comparar el manejo de sustantivos, adjetivos y verbos en los niños y en las niñas entre el pretest y el postest, se pudieron encontrar diferencias estadísticamente significativas en el manejo de sustantivos y verbos por parte de las niñas mientras que en el caso de los niños

las diferencias estadísticamente significativas fueron encontradas en el incremento de los tres tipos de palabras analizadas (ver tabla 8).

Tomando en cuenta estos resultados podemos decir que el programa de intervención por medio de la lectura de cuentos infantiles le permitió a los niños mejorar en los tres tipos de palabras analizadas mientras que en el caso de las niñas estas parecen tener mayores dificultades en lo que al manejo de adjetivos se refiere, por lo cual podemos decir que existe una diferencia de género en cuanto al manejo y adquisición de este tipo de palabras.

Con base a los resultados obtenidos considerando el grupo y género de los participantes encontramos que en cuanto a grupo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los datos analizados después de la aplicación del programa, sin embargo, si se presentaron diferencias en cuanto a género se refiere, ya que los niños parecen ser mejores que las niñas al considerar sob el postest, pero las niñas parecen beneficiarse más si consideramos la primera y segunda evaluación, especialmente en cuanto a la puntuación estándar se refiere. Al considerar el tipo de palabras encontramos nuevamente diferencias de género ya que los niños mejoraron en el manejo de los tres tipos de palabras analizadas mientras que las niñas parecen no mejorar en la identificación de adjetivos de la primera a la segunda evaluación. En conclusión podemos decir que existen diferencias de género en las puntuaciones del Peabody y en el manejo de los adjetivos.

### **Análisis Descriptivo.**

Con la finalidad de conocer si la intervención llevada a cabo con el grupo experimental arrojó resultados positivos en el tipo de respuestas que los niños dieron y en la aparición de conductas de lectura se realizó un análisis de tipo descriptivo.

Como primer punto se presentan los resultados obtenidos en cuanto a las respuestas que los niños dieron a los diferentes tipos de preguntas que les fueron

realizadas en las sesiones de lectura y posteriormente se presentan las tablas de las conductas de lectura que ambos grupos presentaron.

Debido a que la cantidad de preguntas variaba en cada sesión se realizó la tabla 9, la cual fue obtenida al contabilizar cada uno de los tipos de preguntas y respuestas realizadas en cada una de las sesiones, es necesario aclarar que cuando un niño daba varias respuestas a una sola pregunta estas fueron cuantificadas como respuestas independientes. También hay que señalar que las preguntas variaron en cuanto a cantidad y tipo de las mismas durante las sesiones debido a contratiempos en el salón de clases o actividades programadas por las encargadas del grupo durante el horario de aplicación del programa de lectura de cuentos infantiles.

		Sesiones								Sesiones					
		1	2	3	4	5	Total			1	2	3	4	5	Total
Preguntas	Contenido	10	8	15	6	8	47	Respuestas	Contenido	16	19	20	21	21	97
	Cerradas	10	8	15	10	8	51		Circulares	2	6	2	0	0	10
	Inferenciales	10	8	15	10	8	51		Ref. Directa	23	39	42	40	41	185
	Rep. De contenido	10	8	15	10	8	51		Cerradas	5	12	3	3	10	33
	Rep. Inferenciales	10	8	15	10	8	51		Imaginativas	2	7	7	2	4	22
	Indagación	10	8	15	10	8	51		No acordes	4	6	5	2	2	19
	Total	60	48	90	56	48	302		Total	52	89	79	68	78	366

Tabla 9. Muestra la cantidad de preguntas realizadas y la cantidad de respuestas emitidas por los niños para cada una de las cinco sesiones.

En la tabla 9 se puede comprobar que aunque el número total de preguntas no se mantuvo constante en las cinco sesiones, se procuró que en cada sesión existiera el mismo número de preguntas para cada categoría de las mismas. La sesión 3 fue excepcional el número de preguntas realizadas debido a que los niños en ese día participaron más que en otras ocasiones. Con relación a las respuestas se observa que las de mayor frecuencia fueron las de contenido y referencia directa, éstas últimas se incrementan de manera importante a través de las sesiones sin importar el número de preguntas que fueron realizadas en las sesiones y al avance de estas, el incremento en dichas respuestas se mostró de forma satisfactoria y visible.

Posteriormente se realizó un análisis de secuencias<sup>1</sup> en el que se trató determinar que pasaba después de realizada una pregunta, es decir si se hacía una pregunta de contenido, conocer cual era el tipo de respuesta de los niños. Esto nos indicaría el nivel de comprensión que ellos tendrían de la narración, y ver al final de la intervención si ésta había afectado positivamente dicho nivel.

La tabla 10, muestra la secuencia de respuesta que los niños dieron ante las diferentes preguntas que les fueron realizadas. Aunque durante las sesiones se llevaron a cabo los seis tipos de preguntas, se presentan solamente los resultados obtenidos en tres tipos de preguntas : a): de contenido, b) inferenciales y c) replanteadas inferenciales ya que estas demuestran el avance cognitivo que los niños presentaron al paso de las sesiones lo cual se reflejó en la comprensión de las lecturas que se les presentaron. .

		Preguntas de contenido					Preguntas Inferenciales					P. Replanteadas Inferenciales				
		Sesiones					Sesiones					Sesiones				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Respuestas	Contenido	11	<b>18</b>	<b>9</b>	7	<b>17</b>	0	0	0	2	0	2	3	0	0	0
	Circulares	0	4	0	0	1	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0
	Ref. Directa	<b>16</b>	10	6	<b>9</b>	7	1	<b>6</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	0	<b>1</b>
	Imaginativas	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	2	7	0	0	0
	Cerradas	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0
	No acordes	2	2	0	2	2	1	0	1	2	0	0	2	4	0	0

Tabla 10. Muestra el análisis secuencial de las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas por sesión.

Como podemos ver en la tabla 10 al realizar los tres tipos de preguntas que nos permitieron indagar en el avance cognitivo de los niños durante la investigación. Las preguntas de contenido generaron más respuestas de contenido y de referencia directa en los niños, sin embargo, como puede observarse las que más se presentaron fueron las de contenido. Ante preguntas inferenciales, los niños su primera respuesta es de referencia directa en todas las

<sup>1</sup> La forma de proceder para este análisis se basó en la propuesta de Bekeman y Gottman (1989) y un ejemplo de ello se puede ver en el anexo 5.

sesiones y se puede ver que éstas incrementaron pues pasan de 6 respuestas en la sesión 2 a 13 respuestas en la sesión 5. Cuando se replantearon las preguntas inferenciales, debido a que no se tenía alguna respuesta de los niños, se advierte que ellos realizan respuestas de referencia directa, de manera relativamente constante a través de las 3 primeras sesiones.

Al observar los resultados podemos decir que el programa de intervención llevado a cabo en el grupo experimental arrojó resultados positivos en cuanto al incremento de respuestas tanto de contenido como de referencia directa por parte de los niños que participaron en este estudio, ya que al avance de las sesiones se pudo observar que las respuestas que los niños dieron a las preguntas de contenido, inferenciales y preguntas inferenciales replanteadas fueron respuestas tanto de contenido como de referencia directa las cuales al avance de las sesiones también se fueron incrementando en número. El resolver las preguntas inferenciales con repuestas de referencia directa nos habla de una mejor y mayor comprensión de la lectura por parte de los niños. Lo anterior demostrando un desarrollo cognoscitivo por parte de los mismos el cual no era notorio en las primeras sesiones en donde se encontraron también respuestas que no representaban una comprensión de la lectura llevada a cabo durante la sesión.

Al tomar en consideración las conductas de lectura, obtuvimos como resultado que un mayor número de niños manejan este tipo de conductas en el grupo de lectura de cuentos infantiles en comparación con las presentadas por el grupo control (ver tabla 11).

		Intentos basados en los dibujos														Intentos basados en las letras.										
		Grupo Control							Grupo Experimental							Grupo Control					Grupo Experimental					
		I	II	III	IV	V	VI	VII	I	II	III	IV	V	VI	VII	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	
Participantes	1	?	?	?		?			?	?	?		?					?						?		
	2	?	?		?				?	?		?	?					?						?		
	3	?	?						?	?	?								?				?	?		
	4	?	?			?			?	?		?												?		
	5	?	?	?		?			?	?	?		?					?						?		
	6	?	?	?					?	?		?	?											?	?	
	7	?	?		?				?	?	?		?										?			
	8	?	?			?			?	?		?	?										?			
	9	?	?						?	?	?												?			
	10	?	?		?				?	?	?		?										?			
Total		10	10	<b>3</b>	3	<b>4</b>			10	10	<b>6</b>	4	<b>7</b>				<b>3</b>	<b>1</b>				<b>5</b>	<b>6</b>	1		

?	Grupo Control
?	Grupo Experimental

Tabla 11. Muestra las conductas de lectura presentadas por ambos grupos al final de la evaluación (postest).

INTENTOS BASADOS EN LOS DIBUJOS

- I. Señalamiento y comentarios.
- II. Siguiendo la acción.
- III. Historia diálogo.
- IV. Historia monólogo.
- V. Lectura relato mezclado.
- VI. Lectura similar a la original.
- VII. Lectura al pie de la letra.

INTENTOS BASADOS EN LAS LETRAS

- A. Negarse.
- B. Lectura aspectual.
- C. Lectura sin equilibrio.
- D. Lectura independiente.
- E. Callado.

En la tabla 11 se puede observar que en las categorías conductuales de lectura de señalamiento y comentarios, y siguiendo la acción no hubo diferencia entre los grupos; sin embargo, en la historia diálogo se presenta una diferencia considerable por parte del grupo experimental, de igual manera en la lectura relato mezclado se presenta un más alto valor por parte del grupo experimental. En los intentos basados en las letras, se presenta en cinco niños del grupo experimental la lectura aspectual y en el grupo control solamente tres, y en la categoría de lectura sin equilibrio se presenta en seis niños del grupo experimental contra uno del grupo control.

Estos resultados muestran un avance positivo en lo que a conductas de lectura se refiere, lo cual habla de un gran avance cognitivo por parte de los niños del grupo de lectura ya que para que estas conductas se presenten es necesario



contar con un desarrollo cognitivo adecuado, por lo cual, podemos decir que el programa de intervención ayudó a que los niños aumentaran su desempeño cognitivamente hablando.

A partir de los resultados anteriores podemos decir que aunque el programa de intervención no presentó los resultados esperados en cuanto a incremento de vocabulario si se presentaron resultados positivos en el desarrollo de otras habilidades necesarias para que éste se desarrolle, perfeccione y consolide, tales como la comprensión de los textos que fueron narrados y la conexión que los participantes pudieron hacer de los mismos con experiencias y actividades de su vida cotidiana así como la presencia adecuada de conductas de lectura, las tres consideradas como habilidades básicas para llevar a cabo un proceso de aprendizaje adecuado y exitoso y que además muestran un mayor nivel cognitivo y apropiación del contenido por parte de los niños que fueron sometidos al programa de lectura de cuentos infantiles.

## **Discusión.**

Al aplicar el método sugerido por King se encontraron resultados en lo relacionado con la facilitación de la construcción del conocimiento por medio de indicadores verbales como la presencia de respuestas de contenido y referencia directa que aumentaron y se consolidaron en las últimas sesiones, del mismo modo se presentó un incremento de la comprensión y la retención del material por medio de la aplicación de preguntas dirigidas a estimular la discusión, lo cual nos permite decir que este método también es eficaz para desarrollar habilidades de lectura y por ende desarrollar el vocabulario y facilitar el aprendizaje.

Es por lo anterior que se corrobora lo dicho por Kerlk y Simons (1989) quienes aseguran que la comprensión de la lectura se obtiene cuando se responden las preguntas que uno plantea.

Una de las habilidades desarrolladas durante la presente investigación es la comprensión de la lectura que los niños presentaron, dicha comprensión de los textos fue tomada como tal al presentarse de manera evidente que al realizar los diferentes tipos de preguntas (ver anexo 1) durante las sesiones de narración de cuentos infantiles ya que al plantear las preguntas se obtuvieron en su mayoría respuestas de referencia directa y de contenido en las sesiones finales, lo cual muestra una apropiación adecuada del contenido de las lecturas por parte de los niños y además estos tomaron experiencias de su vida cotidiana para dar una respuesta lógica a la pregunta que se les realizó, esto demuestra un claro avance en el desarrollo cognitivo de los participantes así como el entendimiento de la temática de la historia.

La presencia de conductas de lectura también nos ayuda a dar cuenta de las habilidades que fueron desarrolladas durante la aplicación de nuestro programa ya que al ser evaluadas en ambos grupos se pudo observar que estas se presentaron con mayor frecuencia en el grupo experimental. De estas conductas de lectura las más frecuentes en ambos grupos fueron la de señalamiento y comentarios y siguiendo la acción, dichas categorías se encuentran entre las conductas de lectura denominadas intentos gobernados por

los dibujos, mientras que la principal diferencia radica en la presencia de conductas de lectura más complejas como lo son los intentos basados en las letras, dichas conductas se presentaron con mayor frecuencia dentro del grupo experimental, es necesario tomar en cuenta que para llevar a cabo este tipo de conductas se requiere un desarrollo cognitivo mayor debido a que éstas se basan en las letras y no sólo en los dibujos y aunque es evidente que los niños del grupo experimental no llevaron a cabo una lectura como tal, si siguieron las líneas de los cuentos tomando en consideración que las palabras forman y dan lugar a ideas simulando de esta manera una lectura más formal y sistemática.

Fue así como encontramos resultados que nos permiten confirmar la utilidad del método llevado a cabo por Kawakami ya que la utilización del mismo dio lugar al impulso de aprendizaje de la lectura además de que permitió a los niños emplear durante la discusión de los textos estructuras de participación compatibles con las experimentadas fuera del aula.

Aunque pudimos encontrar resultados positivos en lo que a habilidades de lectura se refiere, el programa de intervención realizado con el grupo de lectura, es decir, el grupo de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil #25, no produjo los resultados esperados en cuanto a incremento de vocabulario, dicho programa estuvo basado en las investigaciones llevadas a cabo por Senéchal, Hudson, LeFevre y Lawson quienes en el año 2002 llevaron a cabo una investigación con niños que se encontraban entre los cuatro y los cinco años de edad, encontrando durante la misma que existe una correlación positiva entre la exposición a dicho tipo de lectura y el aumento del vocabulario, dichos resultados pudieron deberse a la participación que los padres de los niños tuvieron durante la investigación ya que el programa fue aplicado tanto en la escuela como en los hogares del niño, por ello podemos suponer que al aplicar dicho programa por espacios de tiempo mayores y con la participación de los padres, éste presenta mayores y mejores resultados en cuanto a manejo e incremento del vocabulario se refiere, ya que los niños que participaron en la investigación citada fueron estimulados en los dos principales contextos en los que se desenvuelven: el hogar y la escuela, situación que no se presentó durante la aplicación de nuestro programa ya que los

participantes del grupo experimental se encuentran la mayor parte del día dentro de la escuela debido a que sus padres trabajan, situación que no presentó el grupo control ya que al menos, uno de los padres, se encontraba con ellos por las tardes, esto quiere decir que la estimulación que los niños del grupo experimental recibieron fue únicamente en la escuela y en un corto lapso de tiempo.

Si tomamos en cuenta las investigaciones realizadas por Senéchal y cols. en el 2002, en las cuales la lectura de cuentos infantiles corrió a cargo de los padres de familia, llevando a cabo el programa únicamente en el hogar de los niños participantes, los resultados también fueron contundentes, el vocabulario de los niños también presentó un importante incremento aunque estos niños solamente fueron estimulados en un contexto podemos decir que el adulto juega una parte importantísima en el desarrollo del vocabulario, esto puede ser comprobado por los resultados arrojados en la investigación ya que al no tener un contacto más prolongado con adultos los niños del grupo experimental no cuentan con la suficiente exposición a un lenguaje más establecido.

Y aunque el programa aplicado en esta investigación no produjo resultados similares a los obtenidos en los estudios tomados en cuenta para la realización de este trabajo, si pudieron desarrollarse otras habilidades que ayudarán al niño a desarrollar un vocabulario amplio y adecuado.

Halliday (1986) menciona que cuando los niños comienzan a interesarse por las letras que están plasmadas en un texto generalmente no rebasan los tres años de edad, es obvio que a esta corta edad no poseen aún conocimiento de las letras que están observando pero si conocen que éstas pueden formar palabras que tienen como finalidad expresar una idea, es común ver a un niño pequeño observando dibujos e intentando narrar lo que en ellos observa aún cuando su lenguaje no se encuentre plenamente desarrollado. Esto como ya se mencionó fue visible en las conductas de lectura que los niños del grupo experimental presentaron.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos después de aplicar el programa de intervención podemos decir que coincidimos con autores como Terrones, Solís, Canudas y Díaz (1994), quienes mencionan que aunque no exista

un nivel de vocabulario adecuado en la etapa preescolar y éste no sea desarrollado desde tempranas etapas, la importancia de un buen manejo del mismo y los efectos de que éste sea deficiente se presentan con cifras y resultados alarmantes en etapas educativas posteriores por lo cual es necesario llevar a cabo programas de intervención de manera sistemática y a nivel preventivo desde la educación preescolar para evitar problemas educativos posteriores.

Es por todo lo anterior que podemos decir que aunque el programa de intervención no dio los resultados esperados en cuanto a incremento de vocabulario de manera directa, sí logró desarrollar aspectos que, posteriormente y de seguir siendo estimulados, son básicos para incrementar y consolidar el vocabulario en etapas posteriores, dichas habilidades pueden ser definidas como la correcta interpretación de los textos y el gusto que los niños desarrollaron por la misma a través de las llamadas conductas de lectura, que si bien se encuentran en sus niveles iniciales, éstas son la base que dará pie a la lectura lo cual dependerá del tipo de estimulación que el niño siga recibiendo.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1.

## CATEGORÍAS DE PREGUNTAS.

CATEGORÍA	CONCEPTO	EJEMPLOS
1. Preguntas de contenido.	Preguntas cuya respuesta se encuentra dentro del cuento infantil, su objetivo es analizar el nivel de comprensión del cuento.	¿Quién era Trawum?; ¿Por qué el molinero le mintió al Rey?; ¿cómo hizo la reina para averiguar el nombre del duende?; ¿Qué hicieron los pájaros con los colores del arco iris?; ¿Qué idea se le ocurrió al colibrí?; ¿Cuál era su trabajo de colorín?; ¿dónde nació Garabato?; ¿Cuál era su juego preferido?; ¿cómo termina ésta historia? etc.
2. Preguntas replanteadas de contenido.	Son aquellas preguntas que se realizan nuevamente buscando obtener la respuesta negada dirigiendo la pregunta de manera diferente y más especificada para lograr la respuesta del contenido.	¿Qué travesuras hacía?; ¿Qué pasó cuando el hechicero brincó?; ¿cómo era su cabello?; ¿si el duende se llamaba colorín entonces cuál era su trabajo?; ¿si ya no tenía nada para cambiar, qué le ofreció la reina al duende?, etc.
3. Preguntas inferenciales.	Preguntas cuya respuesta no se encuentra en el texto leído y que permiten al niño mostrar el nivel de vocabulario y lenguaje así como el pensamiento lógico – deductivo que posee.	¿Cómo sería la canción de cuna que le cantaba la luna?; ¿Qué otras travesuras podría hacer?; ¿Qué cosas puede hacer un garabato?; ¿Por qué crees que empezó a ser feliz?; ¿Qué otros trabajos puede tener un duende?; ¿Qué otra solución pudo haber tomado para ya no dormirse?; ¿Porqué crees que las flores le dieron sus colores al colibrí?; ¿De qué otra forma podía la reina haber averiguado el nombre del duende?, ¿Qué palabras mágicas habrá dicho?. Etc.
4. Preguntas replanteadas inferenciales.	Son aquellas preguntas modificadas en su estructura inicial para obtener la respuesta solicitada.	Si ustedes fueran hechiceros ¿qué le pondrían a la poción mágica para volverse feliz?; ¿Qué travesuras harían si fueran Trawum?; ¿porqué creen que estaba enojado?; ¿Qué hacen ustedes con sus amigos?; etc.
5. Preguntas cerradas.	Preguntas cuya respuesta es solo sí o no y que permite analizar el nivel de atención que el niño pone durante la lectura.	¿Era muy travieso?; ¿Le gustaba ir a la escuela?; ¿funcionó la poción mágica que tomó Trawum?; ¿Tenía amigos si era muy malhumorado?; ¿Sabía convertir la paja en oro?; ¿las plumas eran del color de la tierra?; ¿Era muy dormilón?; ¿Cuándo le

		regalaron los colores se puso triste? etc.
6. Preguntas de indagación.	Son aquellas preguntas que se tienen que hacer para obtener una respuesta más explícita a una respuesta circular o que no va acorde con el cuento.	Pregunta: ¿Por qué Trawum estaba enojado? Respuesta: porque estaba enojado. Pregunta de indagación: ¿Pero por qué crees tú que estaba enojado?

**ANEXO 2.****CATEGORÍAS CONDUCTUALES DE LECTURA.**

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONCEPTO</b>
<b>I. Intentos gobernados por los dibujos.</b>	
1. Señalamiento y comentarios	Es cuando el niño lee o relee un libro, a través de señalamientos, voltea las páginas y señala un dibujo, entonces da un nombre o descripción del mismo
2. Siguiendo la acción	Los intentos de lectura se encuentran enfocados sobre las acciones que representan los dibujos, dentro de esta categoría los niños narran la historia como si las acciones de los dibujos se encontraran en el ahora
3. Historia diálogo	Combina los señalamientos y comentarios con el seguimiento de la acción, puede utilizar frases como "y entonces", "porque".
4. Historia monólogo	Los niños convierten la historia en una historia con entonaciones, las cuales dependen de manera directa del contexto
5. Lectura y relato mezclados	Los niños introducen sonidos al igual que entonaciones o palabras al lenguaje escrito, la historia que narre el niño puede ser creada a partir de la historia original pero puede mostrar enunciados de mayor proporción generalmente descontextualizados o lo suficientemente específicos
6. Lectura de historia similar al original	El niño puede repetir el lenguaje dentro de una historia que guía a sí mismo en sus palabras aunque el libro o el cuento no contenga los elementos narrados por el niño, la entonación al realizar este tipo de narración puede escucharse como si estuviera realmente haciendo una lectura oral.
7. Lectura de historia al pie de la letra	El niño presenta un entendimiento y memorización parcial para extender el texto, algunos niños pueden recitar la historia completa y casi al pie de la letra mientras que otros solo recitan partes de la historia
<b>II. Intentos basados en las letras.</b>	



1. Negarse	Algunos niños comienzan por negarse a tratar de leer a medida que van avanzando y aprende más del proceso de la lectura, se puede decir que ahora tienen que aprender que es la letra y no el dibujo lo que la gente lee
2. Leyendo aspectualmente	Los niños ya entienden las letras, durante este periodo el niño comienza a ser informado de manera específica de las cosas que puede utilizar para ayudarse a suponer el significado de alguna palabra o de las letras
3. Lectura con estrategias sin equilibrio	El lector que se encuentra dentro de esta categoría puede tender a omitir de manera excesiva palabras que no conoce, las cuales son sustituidas por palabras que se encuentran dentro del manejo habitual del vocabulario del lector, los sonidos de las palabras pueden catalogarse como excesivos o a veces puede pronunciar palabras sin sentido o sin significado alguno
4. Lectura independiente	El niño que está dentro de esta categoría puede realizar la lectura perfectamente o puede presentar numerosos errores, sin embargo, cuando estos ocurren recurre a la autocorrección y mostrar sus conocimientos

## ANEXO 3.

## CATEGORÍAS DE RESPUESTAS.

CATEGORÍA	CONCEPTO	EJEMPLO
1. Respuesta de contenido.	Tipo de respuesta que el niño da y la cual se encuentra dentro del contenido de la historia narrada	Pregunta: ¿Por qué Trawum era un demonio? Respuesta: porque molestaba a los demás animales.
2. Respuesta circular	Tipo de respuesta que da el niño regresando a la pregunta hecha.	Pregunta: ¿Por qué Trawum era un demonio? Respuesta: porque era un demonio.
3. Respuesta de referencia directa.	Son aquellas respuestas en las que el niño hace referencia a sus experiencias pasadas para así poder dar una respuesta coherente con la lectura del cuento.	Pregunta: ¿Por qué Trawum era un demonio?. Respuesta: porque les hacía travesuras a los animales, los mojaba, les escondía sus cosas tocaba los timbres de las casas.
4. Respuesta imaginativa	Son aquellas respuestas en las que el niño no solo utiliza el cuento para responder, sino también emplea su imaginación.	Pregunta: ¿Por qué Trawum era un demonio? Respuesta: porque molestaba a los demás animales haciéndoles travesuras, escondiéndoles las cosas o también haciéndoles cosquillas y <b>volando</b> para dejarles caer cosas.
5. Respuesta cerrada	Tipo de respuesta en la que el niño solo responde sí ó no	Pregunta: ¿Tú crees que Trawum era un demonio? Respuesta: sí
6. Respuesta no acorde con el cuento.	Son aquellas respuestas que suenan incoherentes al contenido del cuento.	Pregunta: ¿Por qué Trawum era un demonio? Respuesta: porque siempre se portaba bien y hacia su tarea y

		obedecía a sus papas.
--	--	-----------------------

#### **ANEXO 4.**

#### **HOJA DE REGISTRO DE LAS DE CONDUCTAS DE LECTURA.**

**Escuela:** \_\_\_\_\_.

Intentos basados en los dibujos:

1. Señalamiento y comentarios.
2. Siguiendo la acción.
3. Historia diálogo.
4. historia monólogo
5. Lectura relato mezclado.
6. Lectura similar a la original.
7. lectura al pie de la letra.

Intentos basados en las letras:

- I. Negarse.
- II. Lectura aspectual.
- III. Lectura sin equilibrio.
- IV. Lectura Independiente.
- V. Callado.

N° de sujeto	Intentos basados en los dibujos.							Intentos basados en las letras				
	1	2	3	4	5	6	7	I	II	III	IV	V
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												

\* Tablas de Preguntas y Respuestas.

Ejemplo del registro de preguntas y respuestas de la sesión 1 para la obtención de la tabla general de número de preguntas y respuestas de cada sesión.

P	1						1		4	4		1		1		1			2
R		1	1	3	3	1		1			2		1		6		3	1	1

	2		1		4				1			2		2		1			
5		1		1		1	3	6		3	1	1		5		1			1

P	4			4		2		1		4			1	4				1	5
R		1	3		4		5		3	3		6	3		4	2	1		

		1					3		5	5									
1	1		4	1	1	1	6		6	3		3	3	4	4	3	3		

P							5												
R	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3			

NOTA: Se muestra el tipo de pregunta y el tipo de respuestas que el niño dio a la misma, las respuestas pueden estar dadas por diferentes niños o el mismo niño pudo haber dado varias respuestas, si este fue el caso todas las respuestas fueron contabilizadas.

## Referencias Bibliográficas.

- Aguilar, A., Olmos, P., Lizárraga, I. y Peña, L., (2000), Elaboración de dos pruebas de vocabulario para los alumnos de tercero y sexto grados de la escuela primaria, *Revista Mexicana de Psicología*, 5, 1, 25-32.
- Aguilar, J (1988), Estrategias en la comprensión de lectura, En: Ardila y Ostrosky (eds), Lenguaje oral y escrito, México, Editorial Trillas.
- Aguilar, J., Olmos, A., Lizárraga, S., y Peña, L., (1985) "Diferencias en Vocabulario entre alumnos de distintos grados de primaria que pertenecen a diferentes estratos económicos", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México. XIX, 1,123-126.
- Alva., F. (1994), El efecto de la narración de cuentos infantiles sobre las habilidades de lectura en niños de cuatro años de edad, Tesis de licenciatura, FESI, UNAM.
- Álvarez, A (1998), La educación y su construcción cultural, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ammons, A., y Ammons, H (1972), The full-range picture vocabulary test. New Orleans, Louisiana: Publisher by autor.
- Ardila, A. (1988), Lenguaje Oral y Escrito, México, Editorial Trillas.
- Ballesteros, S (1996), Prácticas de Psicología Básica, Editorial Universitas, Madrid.
- Banks, O. (1983), Familia, proceso de socialización y logro: En O. Banks, Aspectos sociológicos de la educación. Madrid, Narcea, 103-117.

- Barrera, G. (1979), La edad pre-escolar, Barcelona, Salvat, 151-155.
- Bayley, N. (1967), "Mental Growth during the first three years", *Genetic Psychological Monographs*, 14, 1, 33-45.
- Becerra, J. (1984), Teoría y conducta de la lectura, Huntington, New York, R. E Krieger editores.
- Becerra, J. (1987), Educación Integral. Guía para padres y educadores, México, Editorial Trillas.
- Bloom, L. (1972), Language development and language disorders, Nueva York, John Wiley y Sons Inc.
- Bosch, L. (1993), El jardín de infantes hoy, Buenos Aires, Edit. Buenos Aires.
- Bruner, J. (1980), Investigaciones sobre desarrollo cognitivo, Madrid España, Editorial Pablo del Río .
- Buhler, C. (1969), Kindheit and Jugend, 3<sup>rd</sup> ed. Leipzig, Editorial Hirzel.
- Burgemeister, B (1972), Columbia mental maturity scale, 3<sup>rd</sup> ed. New York, Editorial Harcourt Brace Jovanovich.
- Calvin, A (1965), Procesos del aprendizaje infantil, Buenos Aires, Editorial Paidós
- Canizales, B. (1994), El efecto del moldeamiento y la elección en la narración de cuentos sobre la comprensión de lectura y el desarrollo lingüístico en niños preescolares, Tesis de licenciatura, FESI. UNAM.

- Clark, E. (1981), Lexical innovations: How children learn create new words. En Franklin, Margery y Sybil (eds), 1998. Child language. A reader. Oxford University Press.
- Clark, E (1989), The young word maker: A case study of innovation in the child's lexicon. En: Warner y Lila (eds). Language acquisition: The state of the Art, Cambridge University Press.
- Clark, P. (2001). Nueva Investigación sobre Kindergarten de día completo. Disponible en: [Ericeece@uiuc.edu](mailto:Ericeece@uiuc.edu) <http://ericeece.org>
- Clifford, W. (1960). En: O. Buros, The Third Mental Measurement Yearbook, The Oryphon Press.
- Crain-Thoreson y Dale (1992), "Do early talkers become early readers. Linguistic precocity preschool language and emergent literacy", *Development Psychology*, 54, 16-25
- Danzinger, K. (1982) Comunicación no verbal. En K Danzinger, Comunicación Interpersonal, México, Editorial el Manual Moderno .
- DeBaryshe, D.(1993), "Joint pretura-book reading correlatos of early orl anguage skill". *Journal of Child language*, 20, 12-25
- Dehant, A. 1976), El niño aprende a leer, Buenos Aires, Editorial Kapeluz
- DeMont, E. (1997), Conciencia fonológica, conciencia sintáctica: ¿Qué papel o papeles desempeña en el aprendizaje eficaz de la lectura? En: Gregoire, J y Pierart, B. Evaluación de los problemas de lectura: nuevos modelos teóricos y sus implicaciones de diagnóstico. Artes Médicas. Porto Alegre, Brasil.

- Dunn, L. (1981), Test de Vocabulario Imágenes Peabody. Adaptación Española, Editorial MEPSA, Madrid.
- Elster, Ch. y Simon, H. (1985) "How Important are illustration in children's readers?". *The Reading Teacher*, 148 – 152.
- Escobar, S. (2003), Un poco sobre la comprensión de la lectura en el estudiante, Cuadernos del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Estadísticas de deserción escolar en la Republica Mexicana, (2005), Consejo Nacional de Cultura, Disponible en: [www.conaculta.gob.mx](http://www.conaculta.gob.mx)
- Estadísticas de la población que asiste a las diversos grados escolares,, (2005), Secretaria de Educación Pública: Disponible en: [www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Educación\\_Básica](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Educación_Básica).
- Fenson, J., Dale, K., Reznik, L., Bates, H., Thal, P. y Pethick, G, (1993), MacArthur Communicative Development Inventories. User's guide and technical manual. San Diego CA. Singular Publishing Group.
- Ferreiro, E., Gómez-Palacio, M. (Compiladoras) (1984). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Editorial Siglo XXI. 2da Edición.
- Fester, H & Newman, A (1971), Lenguaje Problems of Innercity Childrens. In: L. Deighton (Dirs), *The encyclopedia of education*, 5, 334-338.
- Fitzgerald, L., Spiegel, J. y Cunningham, R. (1991), "The relationship between parental literacy level and perception of emergent literacy". *Journal reading Behavior*, 20, 45-52



- Fleming, C (1953) En: O. Buros, The Third Mental Measurement Yearbook, The Oryphon Press.
- Galisson, R. (1979), Lexicologie et enseignement da langues. Hachette.
- Gardner, M. (1987), Test Figura-Palabra de Vocabulario Receptivo: Manual y láminas, Buenos Aires, Argentina, Editorial Médica Panamericana
- Gessel, A y Thompson, H (1975), Infant behavior.: its genesis and growth. New York: Mc Graw Hill.
- Gibson, T. (1985), Psicología Educativa, México, Editorial Trillas.
- González, A. (1988), El niño y la educación. Programa de desarrollo humano: niveles primaria y secundaria, México. Trillas.
- Gutiérrez-Larraya, J. (1982), Enciclopedia Juvenil Grolier, México, Cumbre, (10).
- Gutiérrez-Larraya, J. (1982) Enciclopedia Juvenil Grolier, México, Cumbre, (12).
- Halliday, M. (1978), El lenguaje como semántica social, la interpretación social del lenguaje y del significado, México, Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (ed.) (1977), Inhibition and Learning, London, Academic.
- Hemersdorf, R. (2003), El uso de un vocabulario básico para la comunicación eficiente a niveles amplios. Edit. Mc Graw Hill.
- Hernández, A. (1996), "El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita", *Aula*, 8, Universidad de Salamanca, España, 45-58

INEGI Datos estadísticos del 2002 sobre las características de la población mexicana referente al nivel educativo. Disponible en: [www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)

INEGI Datos estadísticos del censo 2000 sobre las características de la población mexicana referente al nivel educativo en el país. Disponible en: [www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)

Ingram, F (1976), Child Language: An international perspective, Baltimores. University Park Press.

Jakobson, P. (1941), Selected writings, 1, Mouton. Editorial La Haya.

Jan, I. (1987). Literatura infantil. En: C. A., Paramegiani, Libros y bibliotecas para niños, Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

Klerk, L. & Simons, P. (1989), Análisis del proceso de lectura. En: L. Klerk & Simons (Eds). Leer en la escuela, Madrid, Fundación German Sánchez Ruipérez Biblioteca del libro, 17 – 22.

Lagunas, N. E. (1993), El fomento a la lectura en bibliotecas pública, XIII Feria Internacional del libro Infantil y Juvenil. 3 de diciembre de 1993.

Lipincott, V. (1969), La enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria. Guía práctica para el maestro. Buenos aires, Paidós.

Luria, A. (1987), El desarrollo del papel regulador del lenguaje. En: Luria, A. El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. México, Editorial Cartago.

- Luria, A. y Yudovich, F. (1984), Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño, España. Siglo XXI.
- Machado, J. (1980), La lengua materna en la educación infantil, Argentina, Editorial Aique.
- Machado, J. (1985), Modificación de la conducta. Aplicaciones sociales, México, Editorial Trillas.
- Mares, G., Ribes, E. Y Rueda, E. (1993), El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre a transferencia de lo leído". *Revista Sonorense de Psicología*. 7,1,32-43.
- Mazón, P. (1998), La interacción verbal entre iguales en la enseñanza de estrategias para comprender vocabulario. UNAM, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología, México.
- McCarthy, D. (1954), Lenguaje Development in children. In: Manual of child psychology, ed. L. Carmichael, New York: Jonh Wiley and Sons, 476-581.
- McNeil, A. y Bloom, F. (1972), The languge of learning. The preschool years, New York, Grune & Stratton.
- Meade, R. A. (1959). En: O. Buros, The Third Mental Measurement Yearbook, The Oryphon Press.
- Morris, A (1975), Alfabetización de niños: construcción e intercambio, Buenos Aires, Aique.
- Morris, L. (1938), Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers, Boston, Allyn & Bacon.

- Mostrowitz, D. (1971), Behavior control and modification of the activity, Englewoods Cliffs, Prentice Hall.
- Mowler, H. (1952), Psychology of language and learning, New Cork, Plenum.
- Mújina, V. (1978), Psicología de la edad preescolar, Madrid. Pablo del Río Editor.
- Murillo, R. y Sánchez, C. (1993), Campos Semánticos y Disponibilidad Léxica en Preescolares, *Revista Educación*, 17,2, 45-55
- Murillo, M. y Sánchez, V. (1997), Características generales del vocabulario de los preescolares costarricenses (Subregión educativa de San José). *Revista Educación*, 21, 2, 25-32.
- Nagy, R., Anderson, F. y Freebody, L (1981), Vocabulary Knowlwdge In;; J. Guthrie (Ed), Comprehension and leraning. Research Reviews, Newark, DE International Reading Asociation.
- Nelson, K. (1973), Toward a rare-event cognitive comparision theory of syntax acquisition. En Dale e Ingram (eds), Child Language: An international perspective, Baltimore. University Park Press.
- Nieto, M. (1987), ¿Por qué hay niños que no aprenden?, México, Ediciones Científicas. La Prensa Médica Mexicana.
- Orellana, E. y Valenzuela, R. (2004), Estudio de la capacidad explicativa de los procesos psicolingüísticos en el rendimiento lector. *Boletín de Investigación educativa*, 19, 1, Facultad de Educación Santiago.

- Ortiz, D.C. (2002), Alternativas para que la familia apoye el proceso lector del niño preescolar en el jardín de niños. Tesis. SEP.
- Ostrosky, F. (1988), Características de la lectura y tipos de lectores en una población escolar mexicana. En: Ardila, A. Y Ostrosky, F. Lenguaje oral y escrito. México. Trillas. Pp 137-154.
- Papalia, D. (1985), Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia, México, Mc Graw Hill.
- Parrisic, J. (1993), La lectura como Instrumento psicoterapéutico, Avance (1).
- Pastora, J. (1990), El vocabulario como agente de Aprendizaje. Madrid. La Muralla
- Piaget, J. (1981), *Biología y Conocimiento*, México, Siglo XXI.
- Piers, E. (1965), Review of the peabody picture vocabularu test. In: The sixth mental measurements yearbook, ed. O: K. Buros. Highland Park, New Yersey: The Gryphon Press, 822-823.
- Quintero, G. (1995), Un programa de intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa, Comunicación. Lenguaje y Educación. Madrid.
- Rentel, V. & Kennedy, J. (1972), Effects of pattern drill of the phonology syntax, and reading achievement of rural appalachain children, *American Educational Research Journal*, 9, 87-100.

- Roberts, K., Burchinal, G. y Durham, L. (1999), Parent's report of vocabulary and grammatical development of African American preschoolers, *Child environmental Associations, Child Development*, 70, 1, 56-69.
- Rondal, A. (1990), Las interacciones verbales Adulto-Niño y Niño-Niño. En: Rondal, J. interacción Adulto-Niño y la construcción del lenguaje. México. Trillas.
- Sastrías, M. (1993), Selección de Libros. En: Sastrías, M. Como motivar a los niños a leer, México, Pax México, 5-12.
- Seabra, O., Danelón, T. y Capovilla, R. (2004), Habilidades Cognitivas que ayudan a las competencias de lectura y escritura, *Psicología: Teoría y práctica*, 6, 2, 12-25.
- Senéchal, F. y Broda, C. (1995), Vocabulary acquisition through shared reading experiences, *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 27-36.
- Senéchal, F. y Cornell, M. (1993), "Vocabulary acquisition through shared reading experiences", Reading Research Quarterly, 28, PP 23-35.
- Senéchal, F., Hudson, J., LeFevre, T. y Lawson, H. (2002), "Knowledge of storybooks as predictor of Young Children's Vocabulary", *Journal American Psychology*, 26, 14- 25.
- Sénéchal, F., Thomas, C. y Monker, A. (1995), Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading, *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, 218 – 229.
- Shirley, M. (1978), Common content in the speech of preschool children, *Child Development*, 9, pp. 333-346.

- Smith, F. (1992), Comprensión de la lectura, México, Trillas, 13 – 184.
- Snow, E., Burns, M. y Griffin P. (2002), Ambientes de lenguaje y alfabetización en programas preescolares. Disponible en: [Ericeece@uiuc.edu](mailto:Ericeece@uiuc.edu) <http://ericeece.org>.
- Stampe, H. (1969), Sistemas de escritura, constructivismo y educación, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Stubbs, M. (1984), ¿Por qué es importante el lenguaje en la escuela? En: Stubbs, M. Lenguaje y escuela: Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- Terrones, J., Solís, H., Canudas, L. y Díaz, P. (1994), Vocabulario y nivel de comprensión en estudiantes con educación pre-escolar y sin dicha experiencia educativa, *Revista latinoamericana de Psicología*, 26, 1.
- Torres, L., Carvajal, M. y Vázquez, J. (1986), El desarrollo del lenguaje: un análisis de las características morfológicas y formales de las interacciones tempranas madre-hijo, México. Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEPI.
- Venegas, M. (1993), La magia de la narración: cuento y novela. En: Ma. Venegas y Cols. Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula. México. CERLALC.
- Verner, M.S. (1960), En: O. Buros, The Third Mental Measurement Yearbook, The Oryphon Press.

- Vigotsky, L. (1979), Pensamiento y Palabra. En: Vigotsky, L. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La playa de Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1980), Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. En: Vigotsky, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Crítica.
- Vivas, E. y Gorodeckis, M. (1980), Influencia de la lectura sistemática de cuentos infantiles sobre algunas dimensiones del lenguaje del niño, *Interamericana Journal of Psychology*. 14, 2, 137-150.
- Williams, H. y McFarland, M. (1973), A revision of the Smith vocabulary test for preschool children. Part III of Development of language and vocabulary in young children. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 13, 2, 45-58
- Williams, K. (ed.) (1969), The social mind: cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior. Cambridge, United Kingdom, Cambridge University.
- Winitz, Y. (ed.) (1969), La nueva comunicación, Barcelona, Kairós.
- Zancov, L. (1973), Combinaciones de los medios verbales y visuales en la enseñanza. En: Luria, A. Leontiev, N y Vigotsky, L. Psicología y Pedagogía. España. Aral.