

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR EL VOCABULARIO EN NIÑOS DE 1º
Y 2º GRADO: PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN**

**RAMÍREZ CAMACHO MARÍA DEL CARMEN
RODRÍGUEZ BARRERA EVA GABRIELA**

DIRECTORA: MTRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN

REVISORA: LIC. MARÍA DEL ROCÍO MALDONADO GÓMEZ

ASESOR ESTADÍSTICO: LIC. MARÍA DE LOURDES MONROY TELLO

**CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, D.,F.
2007**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

A LOS NIÑOS Y NIÑAS. Que gracias a su colaboración y entusiasmo este proyecto se pudo llevar a cabo, gracias por enseñarnos tanto, sin ustedes no hubiera sido posible este sueño.

UNAM. Por darnos las bases y herramientas necesarias para llevar a cabo este proyecto y permitirnos crecer como profesionistas.

A LA ESCUELA, DIRECTORA Y PROFESORES TITULARES DE 1º. Y 2º. Por su colaboración y por facilitarnos los espacios para la realización de esta investigación.

MTRA. MARQUINA TERÁN GUILLEN. Por todo el tiempo dedicado a la revisión de dicho proyecto, por sus valiosas aportaciones, su tiempo, planeación y profesionalismo entregado en esta investigación.

LIC. MA. DEL ROCÍO MALDONADO GÓMEZ. Por la confianza, apoyo, revisión y comentarios aportados para la mejora del mismo.

A LAS SINODALES:

DRA. MARTHA LILIA MANCILLA VILLA.

DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO.

LIC. MA. CONCEPCIÓN CONDE ÁLVAREZ.

Agradecemos el interés y las aportaciones tan valiosas para la culminación de este trabajo, así como todos los comentarios y consejos basados en sus experiencias hechos por cada una de ustedes, gracias por su tiempo y dedicación.

LIC. MA. LOURDES MONROY TELLO. Por su gran interés y ayuda para la realización del análisis estadístico, por alimentar y valorar los datos obtenidos.

AGRADECIMIENTOS.

Mamá; por que en todo momento me has apoyado incondicionalmente, por ser tan maravillosa, y por enseñarme a luchar ante cualquier obstáculo y por nunca perder la confianza en mí y en la culminación de este proyecto.

Papá; por tu apoyo y comprensión, por creer en mí.

A mis hermanos: Mario, Yolanda, Víctor y Felipe; por sus comentarios y apoyo en la realización de esta investigación.

A mis amigas: Ketzally, Mercedes, por todos los consejos y comentarios aportados para la realización de este proyecto, en especial **a Yosajandy,** por todas y cada una de las ocasiones en las que te encontraste a mi lado para apoyarme, enseñarme, corregirme, sugerirme y alentarme a continuar y mejorar el mismo. Por esos momentos de opiniones, emociones y respuestas, por compartir sus conocimientos, su tiempo, su espacio y su amistad. **A Itza** por permanecer ahí después de tanto tiempo y tantas cosas.

A Gaby, por haber creído en el proyecto y por haber puesto toda tu dedicación y esfuerzo para culminar este gran sueño.

Un agradecimiento más a todas aquellas personas que colaboraron de diferentes formas brindándome su apoyo y escucha, todas aquellas que no se encuentran mencionadas aquí y que han sido una gran compañía en mi recorrido por la Universidad.

Carmen

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES

Por su gran amor y apoyo infinitos en cada momento de mi vida, por confiar en mí, motivarme, alentarme en los momentos de desánimo y también por

enseñarme con su ejemplo que si se es paciente y perseverante todo se puede realizar.

A MIS HERMANOS

Por ser fuente de ánimo e inspiración en mi carrera, por estar a mi lado y compartir con cariño nuestros triunfos y tropiezos de la vida.

A MIS FAMILIARES

Por sus cariños, atenciones y apoyos al motivarme a culminar este capítulo de mi vida, por sus opiniones y comentarios que me alentaron a ser mejor persona cada día y por hacerme sentir que cuento con cada uno de ustedes. En especial a mis familiares que en vida no pudieron compartir este momento pero que estaban seguras de que iba a lograrlo.

A MI CORAZÓN

Por caminar juntos durante esta etapa de nuestras vidas, por tu amor incondicional y por enseñarme el valor de la vida y el tiempo con gran espiritualidad.

A MIS AMIGOS

Por compartir su tiempo, conocimientos, comentarios, intereses, alegrías, problemas, aventuras, confiar en mí, ser confidentes y por dejarme ser parte de su historia.

A CARMEN

Por invitarme y confiar en que este sueño se iba a culminar gracias al esfuerzo, dedicación y trabajo en equipo.

EN GENERAL

A todas y cada una de las personas que directa o indirectamente han marcado mi vida al hacerme crecer como persona y profesionalista ya que me impulsaron e impulsan a interesarme por continuar en esta carrera y saber que aquí no termina sino que aún hay mucho por hacer en mi vida.

Con amor, admiración y respeto

Eva Gabriela

ÍNDICE

I. RESUMEN.....	1
II. INTRODUCCIÓN.....	2
III. MARCO CONCEPTUAL	
1.Lenguaje.....	4
1.1 Vocabulario.....	6
1.1.1 Producción y sus etapas de desarrollo.....	9
1.1.2 Comprensión y sus etapas de desarrollo.....	12
1.2 Comprensión Lectora.....	13
1.3 Factores que influyen en la adquisición del lenguaje.....	17
2. Métodos o estrategias para promover el desarrollo del lenguaje.....	24
2.1 Definición de la estrategia y características.....	25
2.1.1 Estudios relevantes sobre el uso de las estrategias.....	25
2.1.2 Estrategias Introdutorias.....	30
2.1.3 Estrategias Avanzadas.....	30
IV.METODOLOGÍA.....	32
V.RESULTADOS.....	41
VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	64
VII. ALCANCES Y SUGERENCIAS.....	69
VIII. BIBLIOGRAFÍA.....	72
IX. ANEXOS.....	77
1. Estudio Socioeconómico.....	78
2. Lecturas Empleadas 1,2 y 3.....	81
3. Listas de vocabulario	82
4. Prueba de vocabulario (prueba de memoria).....	85
5. Criterios de calificación.....	87
6. Ejemplos de imágenes para Palabras Claves.....	88

I. RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue evaluar la efectividad de 4 estrategias de promoción del vocabulario, así como conocer las diferencias existentes entre los niños de 1º y 2º grado en cuanto a su ejecución. Se trabajó con 95 niños mexicanos de 6 a 8 años de edad que se encontraban cursando el 1º (55 niños) y 2º grado (40 niños) de educación primaria los cuales fueron asignados a 4 grupos de entrenamiento: Palabras Claves, Discusión Libre, Preguntas Textuales y Preguntas Textuales y de la Experiencia, así como 1 grupo control por cada grado y se procedió a la enseñanza de las estrategias. Para observar la efectividad de las mismas se aplicó una prueba de vocabulario que consistió en una lista de 16 palabras en la que se le preguntó al niño el significado de cada una de ellas, misma que se aplicó antes y después de las estrategias (pretest y postest), así como una prueba de memoria 2 meses después. Los resultados indican que hubo un incremento en el vocabulario de los niños, siendo más altas las puntuaciones de los niños de 1er. grado en dos de los momentos de su aplicación (postest y prueba de memoria). Se encontró que las estrategias que fueron más efectivas fueron: Palabras Claves para los niños de 1er. grado ya que hubo incrementos en el postest y prueba de memoria, Discusión Libre y Palabras Claves para los de 2º. grado. Todos los niños se vieron beneficiados con la aplicación de las estrategias, ya que todos presentaron un incremento y permanencia en su vocabulario. Por lo tanto se señala la importancia del uso e implementación de dichas estrategias para grados educativos superiores.

II. INTRODUCCIÓN

La importancia que tiene el estudio del lenguaje se debe a que constituye una de las características humanas más importantes, ya que éste se encuentra íntimamente relacionado con las habilidades de pensamiento y comunicación social. Diversas investigaciones han enfocado su estudio a la descripción de las diferentes etapas por las que el lenguaje se va adquiriendo y desarrollando, de esta forma se destaca que el aprendizaje del lenguaje es un proceso continuo que esta en constante cambio ya que no se queda estancado sino que son las experiencias y convivencias que se tengan con las demás personas y el medio que rodea para que éste vaya en aumento.

Para poder entender a que se refiere el lenguaje es necesario definirlo como: un sistema de códigos compartidos, característico de la especie humana que se distingue por su naturaleza simbólica y su función comunicativa (Alva & Carrión, 2003). Es el medio a través del cual se desarrollan habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir).

Es importante recordar que a medida que los niños crecen es posible reconocer las etapas por las cuáles el lenguaje va evolucionando y las diferencias individuales dadas por la presencia o ausencia de los diferentes factores (biológicos, ambientales y familiares) que pueden influir para un adecuado desarrollo del lenguaje.

Dos de los procesos esenciales en el lenguaje son los de producción y comprensión, los cuales se adquieren indistintamente. Cabe la posibilidad que en estos procesos se de la producción sin haber comprendido y viceversa.

Al ser el lenguaje un gran campo de estudio, el interés de esta investigación esta basado en el vocabulario entendiéndose éste como: “el conjunto de palabras que constituyen la lengua”. Es constituyente esencial en el aprendizaje de las restantes actividades lingüísticas, y sin su dominio, todo aprendizaje lingüístico se vuelve mecánico, automático, carente de sentido y funcionalidad (Luceño, 1988; citado en Escobar, 2005).

Varias investigaciones han demostrado que el vocabulario es primordial para el desarrollo de las actividades académicas porque el niño tiene que conocer un número determinado de palabras para un desempeño escolar adecuado, lo que le permite seguir instrucciones, comprender lo que lee y responder adecuadamente a las diversas actividades académicas. Otras razones para el estudio del vocabulario son de carácter aplicado, entre las cuáles se encuentra la promoción y evaluación del mismo considerando las características y diferencias individuales de los infantes.

En México, pocas han sido las investigaciones enfocadas a la promoción del vocabulario mediante el uso de estrategias, considerando a éstas como “una actividad dirigida a promover de manera estructurada la interacción verbal entre

iguales para que se beneficien de lo que cada uno sabe con relación a un tema a tratar y en donde la maestra(o) actúa como intermediaria del conocimiento". (Alva et.al. 2003). De esta forma surge el interés de la creación de un manual para promover el desarrollo del léxico en niños mexicanos en edades entre 3 y 6 años, cuyo nombre es "Manual de Estrategias para promover el desarrollo de lenguaje de niños de 3 a 6 años. Material de apoyo para educación preescolar" (Alva, et. al. 2003), el cual tiene como objetivo brindar a las educadoras o cuidadores diversas herramientas debido a la gran relevancia que tienen como promotores de la lengua.

Las investigaciones que han empleado dicho manual han estado encaminadas al beneficio de la educación preescolar obteniendo resultados satisfactorios. A manera de continuar con la promoción y divulgación de esta herramienta, en el caso particular de este trabajo se aplicó al siguiente nivel educativo (educación primaria), para conocer los efectos del mismo en este nivel y la importancia que tiene hacer uso constante de estas herramientas.

La presencia de la interacción entre los infantes que formaron parte del estudio fue enriquecedora, misma que se vio reflejada al momento del trabajo al establecer contacto y comunicación empática con las experimentadoras y en los diferentes momentos de la evaluación.

El trabajo que a continuación se presenta esta constituido por un marco conceptual que se aborda en el capítulo III, el cuál contiene dos apartados principales: lenguaje cuyos temas de interés son: el vocabulario, procesos de producción y comprensión con sus etapas de desarrollo, comprensión lectora y factores que influyen en la adquisición del lenguaje; y métodos o estrategias para promover el desarrollo del lenguaje que incluye los temas de: definición de estrategia y características, estudios relevantes sobre el uso de las mismas, así como estrategias introductorias y avanzadas, que se presentan como preámbulo al trabajo de investigación, el cual esta constituido por la aplicación de cuatro diferentes estrategias retomadas del *Manual de Estrategias para promover el desarrollo de lenguaje de niños de 3 a 6 años. Material de apoyo para educación preescolar* (Alva, et. al. 2003), que permitieron conocer su efectividad y las diferencias entre los niños de 1º y 2º grado de educación primaria. En el siguiente capítulo IV se expone la metodología empleada, posteriormente (capítulo V) se hace la descripción de los resultados, enseguida se incluye la discusión y conclusiones (capítulo VI), finalmente (capítulo VII) alcances, sugerencias y limitaciones del estudio.

III. MARCO CONCEPTUAL

1 Lenguaje

El estudio del lenguaje ha constituido un campo de gran interés y ha sido la fuente de numerosas preguntas y reflexiones desde tiempos remotos. Este interés se debe, no solo a su riqueza y complejidad, sino al hecho de que representa uno de los mayores logros de la especie humana como herramienta del pensamiento y de la comunicación.

A pesar del interés que ha suscitado el estudio del lenguaje, no es sino hasta mediados del siglo pasado que se constituyó como un campo de estudio formal.

El lenguaje es un sistema de códigos compartidos, característico de la especie humana que se distingue por su naturaleza simbólica y su función comunicativa (Alva & Carrión, 2003). Es el medio a través del cual se desarrollan habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir). Es una característica distintiva del ser humano que se utiliza como el principal medio de comunicación (Caballar & Galindo, 2005). Constituye un campo de estudio enorme que incluye la fonología, la morfología, la lexicología, la semántica y la pragmática (Bijou, 1988); es receptivo y productivo, tanto en el código oral (escuchar y hablar) como en el código gráfico (lecto-escritura), (Athey, 1982; citado en Jiménez, 2004).

Debido a que se trata de un sistema complejo, este puede ser mejor entendido para su estudio en: 1) Fonología que esta relacionada con los sonidos del habla y sus reglas de organización, 2) Semántica, que se ocupa del significado o contenido de las palabras, 3) Gramática, que engloba la Morfología y la Sintaxis. La primera se refiere a la organización de las palabras y la segunda a las reglas para estructurar las palabras en una oración, y 4) Pragmática, que se refiere al uso social del lenguaje. (Bates, Thal, Finlay, & Clancy, 2002; DeHart, Srovfe & Cooper, 2000; citados en César & Juárez, 2006).

Otra forma en que el lenguaje puede clasificarse para su estudio es: oral y escrito, aunque tienen muchas semejanzas por tratarse en ambos casos de actividades de tipo lingüístico, presentan una serie de diferencias las cuales nos permiten conocer el proceso de desarrollo del mismo, estas se presentan en la siguiente tabla (Defior, 1996).

Tabla 1. Diferencias y semejanzas lenguaje oral y escrito (Craig, 1997)

<i>DIFERENCIAS</i>	
ORAL	ESCRITO
Producción en interacción social Se desarrolla en el tiempo Efímero (más memoria) Actividad lingüística primaria No requiere conciencia lingüística Se adquiere de modo natural Aspectos prosódicos y paralingüísticos Sin límites entre las palabras Informal, coloquial Contenido no arbitrario Contenido modulado por los participantes Ritmo impuesto por los interlocutores	Usa señales gráficas (visuales) Se desarrolla en el espacio Permanece (menos memoria) Actividad lingüística secundaria Requiere enseñanza sistemática Aspectos no presentes Separación por espacios en blanco Actividad individual Más formal, requiere mayor planificación Contenido arbitrario con frecuencia Contenido fijado por el escritor El lector impone su propio ritmo
<i>SEMEJANZAS</i>	
Ambos son sistemas lingüísticos (procesos y estructuras comunes), arbitrarios, creativos, productivos y transmitidos culturalmente.	

Para comprender mejor el lenguaje este se divide en tres dimensiones (Craig, 1997):

- Contenido. Es el significado de cualquier mensaje ya sea verbal o no verbal.
- Forma. Es la manera en que los símbolos o códigos representan el contenido (los sonidos y las reglas gramaticales).
- Uso. Es la práctica o ejercicio del lenguaje en un contexto social (ya sea familiar, educativo, etc.).

Dada su riqueza y complejidad, el lenguaje se ha abordado por diferentes disciplinas, entre las cuales se encuentran: la lingüística, la antropología lingüística, la sociolingüística, las neurociencias, la psicología del desarrollo y la unión de dos disciplinas que actualmente se conoce como la psicolingüística. Asimismo, las interrogantes sobre diversos aspectos que constituyen el lenguaje han sido múltiples y variadas, dependiendo del enfoque disciplinario y de los intereses de los investigadores.

Como parte de los antecedentes se ha encontrado que el mayor porcentaje de estudios que tratan con el lenguaje se han orientado al desarrollo y mejoramiento del vocabulario; a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, surgieron los primeros estudios sobre la adquisición del lenguaje. Se hicieron investigaciones de tipo biográfico y observacional con niños muy pequeños. Estos estudios se centraron en la amplitud y el desarrollo del vocabulario. De este periodo destacan los autores: Traie, 1870; Darwin, 1877 y Leopold, 1949 (citados en Clifford, 1978).

En el periodo existente entre las dos guerras mundiales creció el interés y el nivel de publicaciones sobre el tema. Así, se publica la primera obra de Piaget llamada "Pensamiento y lenguaje en la infancia" (1923), donde se llegó a la conclusión de que el uso egocéntrico del lenguaje (en el que todo gira alrededor de, por y para el infante) procede al uso social y comunicativo. Y fue por el tiempo de los estudios de Piaget (1928) sobre los procesos del pensamiento de los niños y del cómo ellos podían conocer a través del lenguaje, que se orientaron las investigaciones hacia tres tipos de estudios:

1. Estudios sobre el desarrollo del lenguaje a través de la infancia y de la niñez temprana.
2. Listas de vocabulario de palabras conocidas por los niños de distintas edades.
3. Estudios de la formación de oraciones, uso de los componentes del lenguaje, etc.

Cabe mencionar que para fines de esta investigación es relevante el punto número 2 ya que un elemento importante del lenguaje son las palabras (vocabulario), su combinación para formar frases, sus significados o conceptos, la forma de expresarlos correctamente y el uso que se hace de todas ellas. Entendiendo por concepto (que es una característica de la comunicación), fonemas verbales que forman un conjunto de objetos agrupados según relaciones de enlaces jerárquicos (parte y todo) dependiendo de las cualidades de estos. El concepto designa una serie de propiedades y con la memoria forman una unidad de representación de categorías y niveles. Por otra parte el significado de una palabra hace referencia solo a una parte de nuestro conocimiento conceptual, los significados disponibles de la palabra son menores que el concepto del cual se habla. La palabra tiene dos tipos de significados el primero es la extensión y el segundo la intensión, el primero hace referencia a las cosas, eventos o respuestas referentes a las palabras. La intensión, o lo que la palabra intenta significar es su connotación y depende del tópico o situación en que la palabra es utilizada (contexto), es inferida por el lector u oyente (Lyons, 1977, citado en Ayala; 2000).

En conclusión, se puede decir que los conceptos son categorías o representaciones del objeto, mientras que el significado es un elemento del concepto que el individuo adquiere en función de su experiencia.

1.1 Vocabulario

Así pues se puede afirmar que el vocabulario es un aspecto fundamental del lenguaje, ya que por medio de este se manifiestan los significados de lo que se dice (Terán, 2003).

Por lo tanto se define el vocabulario como "el conjunto de palabras que constituyen la lengua". Es constituyente esencial en el aprendizaje de las restantes actividades lingüísticas, sin su dominio, todo aprendizaje lingüístico se vuelve mecánico, automático, carente de sentido y funcionalidad (Luceño, 1988; citado en Escobar, 2005).

Alva & Hernández (2001) mencionan que conocer el vocabulario de los niños de diferentes edades tiene tanto implicaciones teóricas como prácticas, por un lado es aplicable en los estudios del aprendizaje y de la adquisición del lenguaje en diferentes edades y grupos socioeconómicos, también cuando se intenta cubrir con los programas educativos cierto número de palabras y el que pueda garantizar al investigador y/o al maestro la comprensión de la información que se le presenta a los niños ya sea oral o escrita.

Nagy (1988), estableció que la instrucción más efectiva del vocabulario es aquella que hace a los estudiantes pensar acerca del significado de una palabra y, a la vez, demanda que hagan algún procesamiento significativo de ella, pues hay una gran diferencia entre ser capaz de decir lo que una palabra significa y el ser capaz de usarla. Conocer la definición de una palabra con frecuencia no es suficiente para usarla en forma apropiada. Inversamente, usamos y entendemos muchas palabras completamente bien sin ser capaces de definirlas. Este autor señala que la instrucción efectiva del vocabulario requiere que los estudiantes procesen significativamente las palabras, que realicen tareas que sean de algún modo paralelas a la lectura, escritura y a la forma de hablar común y corriente.

Por lo tanto, el estudio del vocabulario es primordial para el desarrollo de las actividades académicas, porque el niño tiene que conocer un número determinado de palabras para un desempeño escolar adecuado, lo que le permite seguir instrucciones, comprender lo que lee y responder adecuadamente a las diversas actividades académicas.

Con la aparición del libro "The Teacher's Word Book" de E.W. Thorndike (1921) un nuevo acontecimiento surgió en la investigación del vocabulario, ya que proporcionó una herramienta sólida a la psicología, la educación y la comunicación. Thorndike se preguntó que era lo que había que enseñarle al niño y la respuesta fue "palabras". Habiendo encontrado la solución, contó la frecuencia con que cada palabra aparece en el idioma inglés y tabuló millones de ellas provenientes de toda clase de materiales impresos, fue así que descubrió que las palabras más comunes, son aquellas que se entienden. En el trabajo realizado por Thorndike (1921), predominó el uso de la frecuencia de aparición de las palabras para la elaboración de nuevas listas.

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

Por otra parte, los educadores se percataron que existían diferencias en los estudiantes en la ejecución de la lectura donde "el vocabulario jugaba un papel muy importante". De esta manera manifestaron la urgencia de producir libros de texto basados en vocabularios simples y de fácil comprensión. Así fue como los viejos libros que contenían 15,000 palabras (libros de educación elemental) se redujeron a 3,000 y 4,000 usando un vocabulario controlado con palabras comunes, enfatizando el significado de las mismas (Clifford, 1978).

Resumiendo, la mayoría de las investigaciones fueron básicamente estudios de vocabulario las cuales tomaron como referencia la frecuencia de ocurrencia de las palabras.

Dos de los métodos de estudio del vocabulario son: la observación del vocabulario espontáneo, es decir, el registro de las palabras que el niño emite en una conversación con compañeros o con adultos; otro es el análisis de las frecuencias de palabras contenidas en las lecturas. En estos se observan: la frecuencia y el tipo de palabras que contiene los textos.

Los estudios de vocabulario espontáneo proporcionan indicadores sobre las palabras que el niño maneja, cuáles son de alta o baja frecuencia, lo que permite identificar las palabras que el niño conoce y maneja, ya que los adultos infieren éste conocimiento y le exigen tareas para las que no está preparado.

En nuestro país existen pocos estudios sobre el vocabulario de los niños, entre ellos se encuentran los trabajos de Alva, Pérez, Mazón, Arias, Hernández, Álvarez, Mejía y Carrión (2001), quienes elaboraron una lista de palabras que los niños utilizan de acuerdo con la edad de los niños, el número de palabras diferentes y el nivel socioeconómico, encontraron que entre los seis-siete años los niños de clase alta utilizaron 1,762 mientras que los de clase baja emplearon 949 palabras diferentes, Alva y Hernández (2001) por su parte trabajaron con niños de cinco a doce años.

El otro método es la frecuencia de palabras del texto, en este tipo de investigaciones uno de los pioneros fue Thorndike (citado en Clifford, 1978) cuyo objetivo fue establecer la relación entre el vocabulario de los sujetos y el de los libros de texto. Su principal aportación en el estudio del vocabulario fue el establecer, como criterio relevante, el uso de la frecuencia de ocurrencia de la palabra en un texto.

Alva y Vélez (1990) investigaron si había una relación entre el vocabulario del niño y el que se encuentra en los libros de texto de primer grado. Los resultados indicaron que existe una diferencia considerable entre el lenguaje oral del niño y los textos de primer grado. Estos autores concluyen que los textos incluyen muy poco del lenguaje del niño, lo cual puede influir en la comprensión.

A partir de este método diversos investigadores, se dieron a la tarea de elaborar listas del vocabulario de los textos y del vocabulario que el niño manejaba, con el propósito de mejorar su desempeño en la lectura y la escritura.

También es cierto que el uso del vocabulario requiere de la coordinación entre lo que se percibe o entiende (proceso de comprensión) y lo que se dice o escribe (proceso de producción), (Clark & Hecht, 1983), la coordinación entre la producción y la comprensión es algo que el niño tiene que aprender a trabajar y

adquirir durante su desarrollo. Estos procesos se adquieren indistintamente, puede darse la comprensión antes que la producción o viceversa (Díaz, 1991).

1.1.1 Producción y sus etapas de desarrollo

En seguida se definirá en primer lugar el proceso de producción, posteriormente la comprensión del vocabulario así como las etapas de desarrollo de ambos.

La producción consiste en la articulación de sonidos o palabras, generalmente con el objetivo de manifestar conceptos o ideas, así el niño debe aprender a producir los sonidos, a formar palabras, a ser capaz de usarlas en las situaciones adecuadas a combinarlas en frases, por lo tanto cuando el niño empieza a hablar; es decir a pronunciar palabras, ha recorrido un largo camino preparatorio para la adquisición del lenguaje.

Cabe señalar que la producción se evalúa mediante las palabras emitidas por los niños, estas son símbolos convencionales y arbitrarios; es decir, son arbitrarios por que no existe una relación inherente entre un sonido particular (palabra) y lo que significan y son convencionales por que la relación entre las palabras y el significado es convenida por los hablantes de una lengua en particular (Kuczaj, 1999; citado en Hernández & Navarro, 2006).

Las investigaciones sobre los procesos de adquisición también han señalado que existen diferencias individuales en cada etapa del desarrollo y respecto de los diferentes elementos de la comunicación. No todos los niños empiezan pronunciando con claridad, no todos producen el mismo número de palabras, no todos siguen el mismo orden de palabras en sus primeras estructuras, no todos buscan el mismo tipo de interacción y no todos acceden a nuevas estructuras en el mismo momento. Estas diferencias persisten en su evolución y afectan también sus estrategias para acceder a la lecto-escritura. Aun tomando en cuenta las diferencias individuales, existen tendencias o patrones generales y etapas por las que pasan todos los niños, independientemente de la lengua que hablen, ciertos procesos parecen ser universales (Jackson-Maldonado, 1996). Sin embargo es necesario mencionar que el desarrollo del vocabulario constantemente se verá influido por las diferencias individuales de los infantes.

A continuación; y a modo de resumen, se describen las etapas más importantes para el desarrollo del vocabulario. Dichas etapas han sido reportadas por un sinnúmero de autores (Bruner, 1986; Dale, 1991; Delval, 1994; Strommen, 1982; Vygotsky, 1987) que se han dedicado al estudio del mismo.

- ❖ Etapa prelingüística de 0 a 12 meses (1 año)
 - Es el seguimiento de la intencionalidad, es decir descubre que puede transmitir sus deseos (la intención comunicativa).

- Hay contacto visual a las personas y a objetos.
- Gestos y vocalizaciones consistentes.
- Controla las acciones de los otros por medio del llanto, sonrisa y las vocalizaciones; es decir, el niño espera una respuesta.
- Se presenta el balbuceo (sílabas que se repiten una y otra vez).
- Mantiene e inicia interacciones con otros, hay una función interactiva.
- Participa en rutinas comunicativas simples (juegos pon – pon tata).
- Utiliza patrones de entonación convencionales para diferentes propósitos.

❖ Etapas holofrásticas de 12 a 18 meses (1 año al año 6 meses)

- El término holófrasis es cuando un niño expresa todo un enunciado en una sola palabra, por ejemplo: mamá, mamá mira, mamá no etá, calcetines de mamá.
- Aquí se está dando el pensamiento simbólico cuando inicia la representación de situaciones cotidianas en el juego.
- Entre los 12 y 16 meses aparecen las primeras palabras, suelen producirse en presencia de su referente y generalmente hacen alusión a sus juguetes, comida favorita, nombres familiares o mascotas y objetos que pueden manipular (palabras ligadas al contexto).
- En la transición de la etapa anterior a esta se dan las protopalabras o palabras “inventadas” que corresponden a secuencias de sonidos que los niños usan con significados constantes, pero que no llevan una semejanza discernible con el sonido de alguna palabra en el lenguaje objetivo.
- Se da la sobreextensión del significado de una palabra cuando se refieren con ella a otros muchos objetos a los cuales no se aplica habitualmente (perro es todo lo que tiene 4 patas).
- Paralelamente puede presentarse la subextensión o infraextensión, que consiste en que el niño aplica una palabra en un sentido muy limitado a muchos menos objetos de los que designa en el lenguaje adulto (perro es sólo el dálmata porque el tiene uno igual).
- Reconoce los patrones sonoros con el objeto.
- Logra nombrar lo que está o no presente, la negación, el atributo de objetos, acción (con onomatopeyas).

❖ Etapa de dos palabras de 18 a 30 meses (1 año 6 meses a 2 años 6 meses)

- Aproximadamente entre los 18 y 24 meses se da un crecimiento acelerado en la producción, este fenómeno se ha denominado “explosión de vocabulario”.
- Para iniciar esta etapa el niño debe producir 50 palabras y comprender 200 aproximadamente.

- Se dan 2 palabras en una línea melódica, las principales combinaciones se refieren a acciones (mamá andar), localizaciones (muñeco silla), negaciones (no puré), preguntas (dónde muñeca), etc., aún hay palabras aisladas.
 - Generalmente omite las palabras de función como: preposiciones, artículos, nexos, inflexiones.
 - Lo que más manejan dentro de sus emisiones son sustantivos, verbos y adjetivos.
 - Hay gramática pivote; es decir, hay una palabra pivote que se combina con las palabras que va adquiriendo.
 - Aquí en esta etapa el niño ya combina símbolos y le da más claridad a lo que expresa. Las posibles combinaciones son:
 1. Sust + sust
 2. Sust + verbo
 3. Sust + complemento (adj., adv. y pronombres)
 4. Sust + complemento
 - Su articulación mejora.
- ❖ Etapa del habla telegráfica de 30 a 36 meses (2 años 6 meses a 3 años)
- Aprenden a preguntar utilizando ¿Quién?, ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Por qué?, con esta última tratan de mantener la interacción con el adulto.
 - Aparecen palabras de función cuando dicen frases de 3 palabras.
 - Conjugan los verbos con terminaciones ando y endo en pasado y hacen sobregeneralización de los verbos irregulares; por ejemplo: anduvo, anduve.
 - Utilizan artículos definidos e indefinidos.
 - Aprenden aspectos pragmáticos del lenguaje como es la forma socialmente correcta de pedir las cosas, saludar y las normas de cortesía.
- ❖ Etapa de la gramática de 36 a 60 meses (3 años a los 5 años)
- Se aprecian mayor uso de palabras de función como artículos, preposiciones, conjunciones o nexos.
 - Los nexos los usan para unir constituyentes y oraciones.
 - Ya usan pronombres y adjetivos a los objetos como: dulce, fuerte, frío o chueco
 - Primero producen oraciones simples: sujeto+ verbo+ complemento.
 - Después oraciones coordinadas (unidas por un nexo): Juan come y Pedro brinca.
 - Luego oraciones subordinadas y oraciones mixtas.
 - Comienzan a organizar su discurso en forma más coherente y clara.
 - Requiere apoyo para considerar la perspectiva del oyente.
 - Aplica los contenidos del mundo real al mundo imaginario.
 - Comprende y usa metáforas, chistes absurdos asociados a características físicas.
 - Mejora su articulación notablemente.

Debido a que los niños de edad escolar ya han dominado los elementos básicos –y también debido a que la adquisición inicial del lenguaje es tan rápida y dramática- se ha dado la tendencia a concentrarse en la adquisición del lenguaje de los niños más pequeños descuidando a los niños de cinco años o más, como si el desarrollo lingüístico de éstos ya estuviera completo. Por el contrario, el vocabulario sigue desarrollándose en los niños de edad escolar, de ahí el interés por estudiar dicho proceso con niños que se encuentran en esta edad.

Los estudios sobre la adquisición del vocabulario se han centrado casi exclusivamente en el estudio de la comunicación verbal; en las habilidades relacionadas con la producción, siendo muy pocos los trabajos relacionados con la comprensión, esto debido tanto a la dificultad para estudiarla así como a la poca importancia dada a este proceso (Hoff-Ginsberg, 1997; citado en Hernández & Navarro, 2006).

Actualmente se consideran relevantes tanto la producción como la comprensión, así como la relación entre ambas, incrementándose cada vez más el interés por entender el papel que juega la comprensión en la adquisición del vocabulario (César & Juárez, 2006).

1.1.2 Comprensión y sus etapas de desarrollo

La vertiente comprensiva se refiere a entender y ser capaz de captar los mensajes que un hablante está transmitiendo o escuchando (lenguaje oral) así como los mensajes en letra impresa o lectura (lenguaje escrito). La vertiente productiva implica la capacidad para expresar oralmente las ideas (lenguaje oral o habla) y también por escrito (escritura).

Así pues, la comprensión puede definirse como dar significado a letras o dibujos impresos y a la información escuchada, se refiere a la habilidad que se tiene para asociar las palabras con los objetos y eventos que las mismas representan (Millar & Rhea, 1995; citados en Hernández & Navarro, 2006).

Algunas investigaciones sobre comprensión en niños han encontrado que:

1. Los niños entienden más de lo que producen.
2. Los estudios no muestran si la comprensión sistemática va por delante a la producción o viceversa, pero sí que son procesos diferentes y que hay casos de comprensión sin producción.
3. Entre estos procesos debe haber un monitoreo regulado por el niño a través de relaciones con adultos y con otros niños que le sirven de modelo de lo que llegará a ser, en este sentido cobra especial importancia la interacción entre iguales, entre niños y adultos.

En general, el tema de la comprensión no se puede delimitar fácilmente en relación con otros temas ya que no depende de un mecanismo o proceso cognoscitivo elemental, por lo que se considera de gran interés en el estudio de la comprensión lectora puesto que leer no se reduce tan sólo a decodificar las palabras; sino que también, y sobre todo, significa comprender el mensaje escrito de un texto. La mayor parte de las investigaciones sobre las dificultades lectoras de los niños se han centrado en la decodificación; en comparación, las dificultades de comprensión han sido menos estudiadas. Si bien la principal causa de los problemas lectores estriba en la adquisición del código alfabético, algunos niños decodifican adecuadamente pero no llegan a extraer el significado de los textos que leen.

1.2 Comprensión Lectora

Algunos autores como Castañeda (1982) han enfocado sus estudios en definir el proceso de comprensión de la lectura.

- Es un proceso activo en el que el lector debe interpretar y vincular lo que lee de acuerdo a su conocimiento previo acerca del tópico o discusión.
- Involucra una gran cantidad de inferencias y es más puede considerarse que las inferencias son parte inevitable del proceso de comprensión.
- Es un diálogo entre el escritor y el lector donde se interpretan las afirmaciones de acuerdo a nuestra percepción de lo que el escritor está tratando de decirnos.

Basándonos en estas características la comprensión de lectura es considerada como un proceso activo, en el que la información de entrada (letras, textos, párrafos, etc.), se procesa, se transforma, modifica e interpreta y dependiendo de la estructura de conocimientos previos del lector, el procesamiento de la nueva información se vinculará necesariamente a esta estructura. “El lector elabora una versión sintética y global del significado del texto, construyendo una representación jerárquica y coherente, elaborando y confirmando hipótesis al relacionar la información expresada en el texto con su experiencia previa” Sánchez, 1995 (citado en Sánchez, 1998).

Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos Huey 1968, Smith 1995 (citados en Cooper, 1986), han considerado su importancia para la lectura y se ocuparon en determinar que es lo que sucede cuando cualquier lector comprende un texto.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1996, citado en Cooper, 1986), ya que si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. A medida que los profesores iban realizando sus actividades hacia el eje de la decodificación,

comprobando que muchos alumnos seguían sin poder comprender el texto y por lo tanto la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En este momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Como los maestros hacían preguntas de manera literal los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia en la lectura y por consiguiente llegar a un análisis crítico del texto.

En la década de los 70's y 80's, los investigadores especializados en la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras alternativas que pudieran resolver las preocupaciones sobre la comprensión y comenzaron a realizar teorías de cómo comprende el lector (Anderson & Pearson , 1984; Smith, 1978; Spiro et. al., 1980, citados en Cooper, 1986).

Es importante destacar que el fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por otra serie de factores, todos ellos muy interrelacionados; como pueden ser entre otros, la confusión sobre las demandas de la tarea, la posesión de insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos, problemas de memoria, escaso interés en la lectura, un insuficiente control de la comprensión o problemas en el ámbito de lo afectivo-emocional, entre otros.

Las corrientes teóricas de actualidad sobre comprensión de textos escritos consideran que la base de la misma estriba en las experiencias y conocimientos (información previa) a los que el lector puede tener acceso o que ya posee (Seda & Pearson, 1991; citados en Castro, 2002). Uno de los principales factores que facilitan o limitan la comprensión, es la familiaridad con el vocabulario y con los usos específicos de vocablos, de acuerdo a la temática y el contenido de un discurso o texto escrito. La posesión de un vocabulario amplio, rico, bien interconectado, es una de las características de los lectores hábiles. Por el contrario, los malos lectores identifican un número menor de palabras y tienen dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes.

Para Nagy (1988), las diferentes aproximaciones en la instrucción del vocabulario contribuyen a la comprensión de la lectura, ya que el conocimiento de este resulta fundamental para comprender una lectura, es decir para entender un texto es necesario conocer lo que significan la mayoría de las palabras que contiene.

“El conocimiento del vocabulario es fundamental para la comprensión de la lectura; uno no puede entender un texto si no entiende la mayoría de los significados de las palabras. Una gran cantidad de estudios ha documentado la estrecha relación entre el vocabulario y la comprensión. Incrementar el conocimiento del vocabulario es una parte básica del proceso de educación. La obvia relación entre el vocabulario y la comprensión, invita a una respuesta simplista: si enseñamos a los estudiantes palabras, ellos entenderán mejor los textos. Sin embargo no toda la instrucción de vocabulario incrementa la comprensión”. (Nagy, 1988).

Ahora bien, se ha demostrado que aunque el vocabulario que posee el lector es un elemento influyente, ya que si no posee un conocimiento del significado de las palabras de un texto difícilmente llegará a comprenderlo, tampoco este conocimiento léxico es una condición suficiente para asegurar la comprensión lectora ya que los lectores con un mismo nivel de vocabulario alcanzan niveles de comprensión muy diferentes.

Para muchos autores no existen conclusiones evidentes sobre como se produce el procesamiento de la lectura y como inciden las múltiples variables que intervienen en la comprensión lectora. Sin embargo como ya se mencionó anteriormente uno de los elementos que ha tomado una gran importancia es el conocimiento previo de la información. Por ello los programas de enseñanza de la comprensión lectora tendrían que desarrollar y activar la información previa (experiencia) del sujeto.

La información previa (experiencia) juega un punto muy importante en la comprensión lectora y en su relación con el aprendizaje, ha sido definida como la sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo; en una palabra, las experiencias que anteceden a una situación de aprendizaje o a una narración cualquiera (De Vega, 1986).

La importancia de la información previa como otro elemento determinante de la comprensión se ha hecho evidente a través de diversos estudios, uno de ellos son los trabajos realizados por Santiuste y González (1993; citado en Jiménez, 2004), que muestran la íntima relación existente entre la información previa que posee el lector y su capacidad de comprensión de textos. La interpretación del contenido de un texto guarda una relación estrecha con los conocimientos que el lector posee, no únicamente sobre el tema específico, sino sobre el mundo en general. Incluye información sobre objetos, eventos, ideas, y procedimientos. La información necesaria para comprender un texto no está incluida en él en su totalidad, es indispensable utilizar la información que ya se posea y que a la vez sea pertinente al texto.

Leal (2000, citado en Jiménez, 2004) considera que la comprensión lectora será mejor cuanto más conocimiento previo tenga el lector sobre el asunto del que trata el texto que lee, estima que las dificultades lectoras de los estudiantes en el 90% de los casos, se derivan del hecho de no comprender el significado de ciertas palabras o frases del texto.

Al hablar de conocimiento previo hay que tener en cuenta también la parte de especificidad cultural de este tipo de conocimientos. Es cierto que como las experiencias varían en función de los contextos en que se desenvuelve una persona, también lo harán los conocimientos almacenados en la memoria; precisamente muchos de estos saberes son los que nos permiten interpretar la información que nos llega del medio. En este sentido Rumelhart (1989, citado en Defior, 1996), señala que la comprensión lectora puede fallar por 3 causas:

1. Puede que el lector no tenga los conceptos apropiados.
2. Las señales del texto pueden ser insuficientes para activar los conceptos que sí posee.

3. El lector puede interpretar la información de una manera distinta a como la entendió el autor.

En definitiva, el conocimiento previo y su activación son condiciones para una adecuada comprensión aunque no son suficientes para asegurarla. Desde un punto de vista educativo, una implicación clara es que es necesario proporcionar a los niños textos adecuados a su nivel de conocimiento. Por otra parte, es importante subrayar la necesidad de preparar conceptual o experiencialmente a los alumnos antes de leer un texto, sobre todo cuando no sea muy familiar, activando sus conocimientos mediante una serie de procedimientos como, por ejemplo, analizar los conceptos más relevantes, utilizar organizadores previos o provocar un diálogo sobre el tema y que hagan predicciones sobre su contenido.

Anteriormente se mostraron las diferentes etapas por las que el infante se desarrolla en la producción del vocabulario, de igual forma requiere de un proceso de desarrollo en la comprensión ya que estos dos elementos (producción y comprensión) son fundamentales para un lenguaje óptimo. A continuación y a modo de resumen se presentan las etapas más importantes de la comprensión.

- Inicia desde los primeros meses de vida, ya que aproximadamente los bebés de 5 meses de edad responden selectivamente a ciertas palabras (Owens, 1988; citado en Hernández & Navarro, 2006).
- Según Fenson (1994, citado en Hernández & Navarro, 2006) es alrededor de los 8 meses que los bebés entienden palabras aisladas y comprenden algunas frases.
- A los 16 meses, los niños presentan la comprensión de un vocabulario de entre 92 a 321 palabras.
- Hacia el año y medio de edad es difícil diferenciar la comprensión de palabras de la comprensión de frases, ya que el niño es capaz de comprender diferentes conjugaciones de verbos, frases y oraciones. Desde este momento, la comprensión de frases complejas inicia un proceso variado y con un aumento considerable, es decir la comprensión deja de centrarse en las palabras para incluirse dentro de un sistema sintáctico complejo (Jackson-Maldonado, 1996).
- Durante el segundo año de vida, la comprensión del infante puede ser de 5 a 10 veces mayor que la producción (Benedict, 1979;). Sin embargo al final del segundo año estos dos procesos relacionados con la adquisición del vocabulario tienden a nivelarse.

Es conveniente precisar que el proceso de comprensión aumenta a un ritmo muy acelerado, de tal manera que es casi imposible determinar con exactitud cuantas palabras comprende el niño después de los 3 años; así por ejemplo, una vez que ha cumplido los 4 años de edad comprende conceptos de espacio como "atrás" o "cerca de "; al llegar a los 5 años comprende más de 2 000 palabras y entiende secuencias de tiempo (lo que sucedió primero, segundo, tercero, etc.), contando con 6 años de edad puede seguir tres instrucciones consecutivas.

A pesar de las dificultades a las que el investigador se enfrenta es fundamental estudiar la comprensión si se quiere tener una mejor calidad en cuanto a cómo los niños adquieren y aprenden el vocabulario, ya que entre otras cosas permite conocer los procesos por los cuales el niño adquiere una estructura léxica antes de que ésta se evidencie mediante la producción (Hirsh-Paser & Golinkoff, 1997; citados en Hernández y Navarro, 2006).

Si bien es cierto que el desarrollo del léxico infantil sugiere la existencia de etapas generales, también es cierto que son muchos los autores (Alva & Arboleda, 1990; Arboleda & Enríquez, 1985; Carrión, 1991; Díaz, 1991; Mazón, 1998; Nelson, 1981-1985; Terán & Alva, 1990) que mencionan la importancia de los factores y diferencias individuales entre los niños; factores cuya influencia es relevante en la adquisición y desarrollo del mismo.

1.3 Factores que influyen en la adquisición del lenguaje

A continuación se señalaran brevemente algunos de los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje. Es importante mencionar que las diferencias en el proceso pueden ser señaladas o explicadas por factores tradicionales tales como el factor biológico, el nacimiento, la familia, orden de nacimiento, género, estilo comunicativo, nivel socioeconómico e interacción entre iguales, etc., la relación entre los factores medio ambientales, familiares, psicológicos, biológicos y culturales podrían marcar ciertas tendencias en el desarrollo del lenguaje infantil.

En seguida se describen algunos estudios que han considerado dichos factores.

- *Factores biológicos:* Neurológicos y madurativos. Diferentes autores (Slobin, 1985, cit en DeHart, et al. 2000; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991) argumentan que existe evidencia en las diferencias estructurales y funcionales de tipo neurofisiológico que predisponen biológicamente al ser humano para adquirir una lengua, en comparación con otras especies de animales. Según Piaget (Delval, 1994), estas estructuras biológicas y mentales se van construyendo a través de un proceso activo.

De hecho, solo los humanos nacen con una estructura vocal particular, un funcionamiento especializado de su sistema auditivo y cerebral que los predisponen biológicamente y cuya maduración es necesaria para la adquisición de una o más lenguas (Menyuk, 1988).

Respecto a la predisposición cerebral que presentan los seres humanos para la adquisición de la lengua, en la literatura se había señalado que el hemisferio izquierdo tenía una mayor participación en el proceso del lenguaje, ya que éste se encuentra más relacionado con la comprensión. Sin embargo, evidencias acumuladas en los últimos años sugieren que también el hemisferio derecho juega un papel importante por lo menos en dos aspectos: producción y prosodia del habla (Van Lancker, 1975, Kempler, Van Lancker & Hadler, 1984,

cit. en Bates, 1993) es decir, ambos hemisferios cerebrales intervienen en los procesos de adquisición del lenguaje.

Cabe señalar que si bien el ser humano no es el único animal que tiene especialización hemisférica, si es el único que especializa sus funciones en ambos hemisferios para las habilidades lingüísticas.

- *Factores ambientales (contexto y escuela)*. Piaget (Delval, 1994) enfatiza que toda conducta es un proceso adaptativo que establece una interacción entre el organismo y el medio. El ambiente en el que el niño se desarrolle es fundamental, ya que en un medio estimulante el niño amplía su lenguaje y lo conlleva a mayores recursos lingüísticos para comunicarse y comprender lo que le rodea, así como a un mayor desarrollo en general. Por lo contrario si el niño se encuentra en un ambiente poco estimulado de oportunidades lingüísticas ese desarrollo disminuye (Jiménez, 2004).
- ✓ *Contexto*. Nelson (1981 citado en César & Juárez 2006), menciona que el contexto en el cual el lenguaje es utilizado determina la función y forma de la información que se recibe (input). Esta autora encontró que la actividad de la lectura de libros, constituye un contexto eficaz que permite adquirir nombres de diversos objetos. En 1985 (citado en Alva, 2003) encontró que los niños que gozaban de la oportunidad de salir más a menudo de sus casas tenían tasas de adquisición del lenguaje más rápidas que los niños con menos salidas ya que éstas proporcionan diversas experiencias fuera de la actividad rutinaria de cada día, así como la oportunidad de conocer y tener mayores temas de conversación.
- ✓ *Escuela*. Siendo uno de los principales ambientes en el que el niño se desarrolla, aprende e incrementa su repertorio verbal, mejora su interacción con los otros, aprende la solución de problemas, por ello resulta relevante proporcionar al niño esta posibilidad de desarrollo lingüístico.

La producción de vocabulario que los niños de primaria realizan la llevan a cabo en los espacios donde les resulta útil y fácil, es precisamente en el espacio escolar, donde encuentran las mayores facilidades y oportunidades (aunque no sea precisamente por el sistema de enseñanza de las escuelas públicas) de hablar porque es aquí donde se encuentran con niños de las mismas edades y características sociales, pero con sus diferencias personales y familiares, teniendo posibilidades y oportunidades de intercambiar los roles de aprendiz-enseñante, en la construcción de conocimientos a través de las interacciones verbales (Carrión, 2002).

Carrión (2002), menciona que el cambio de un sistema escolar como lo es el preescolar y su ingreso a la primaria, lo cual representa para los niños de primer grado y muy especialmente en el nivel socioeconómico bajo y sistema escolar oficial un periodo de adaptación importante a las normas escolares que muchas veces representa para el niño cambios de medio ambiente con los

factores que conlleva dicho evento como pueden ser: cambio de amigos, de maestros, de reglas de comportamiento, tiempos libres, nuevas actividades, etc.

Las investigaciones que apoyan dicho factor fueron las realizadas por Arboleda & Enríquez (1985) y Alva & Carrión (1990) quienes encontraron que solo el 40% de los niños tenían el acceso a la educación preescolar y poseían un vocabulario limitado, concluyendo que si la educación preescolar impartida no proporciona el desarrollo del vocabulario o no hay educación preescolar los efectos repercuten no solo en el desarrollo del lenguaje sino en otras áreas.

Una limitante que ha sido destacada por diversos autores señala que el sistema educativo público no cuenta con las condiciones propicias para estimular el desarrollo infantil de manera integral. Se ha observado que el personal docente cuenta con pocos años de estudio y en ocasiones no tiene la preparación básica para laborar en este campo, lo cual limita las habilidades lingüísticas de los infantes y de la interacción directa del infante con el adulto. Además la infraestructura de estas instituciones resulta limitada, debido a que se trabaja con grupos numerosos, con lo cual la enseñanza es menos personalizada. Por otra parte en las instituciones privadas, generalmente se ha observado, que las cuidadoras cuentan con mayor escolaridad y programas de entrenamiento especializados, además de que las instalaciones son adecuadas y con un mayor número de personal, lo que permite que los grupos sean reducidos y con atención personalizada (Alva, 2004; Muñoz, 2005; citado en César & Juárez 2006).

- *Factores familiares (orden de nacimiento, género, estilo comunicativo, nivel socioeconómico e interacción entre iguales).* De la misma manera que los factores ambientales, la familia es otro de los elementos fundamentales para el desarrollo del vocabulario de los niños. En la estructura familiar aumenta la probabilidad de que haya más interacción entre la madre y el hijo, que entre los hermanos, y entre el padre y el hijo (Alva, et. al., 2001).

- ✓ *Orden de nacimiento.* Frecuentemente se ha señalado que el lugar que ocupa el niño en la familia podría afectar el desarrollo del lenguaje, con ciertas ventajas para el primogénito y desventajas para los nacidos posteriormente (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

Un estudio realizado por Alva, et. al., (2001) señalan que existen diferencias en la constitución del corpus del vocabulario, donde los primogénitos aprenden antes que los de segunda gesta, por ejemplo el empleo de ciertas categorías gramaticales que se reflejan en estilos de comunicación. Los niños de segunda gesta emplean más pronombres en “frases hechas” (Pine, 1995., Pine, Lieven & Rhowland, 1997; citados en Alva, et. al., (2001). Pese a la presencia de tales diferencias, éstas no indican una situación desfavorable, sino simplemente la promoción de estrategias distintas entre los hijos, siendo en el caso de los niños de segunda gesta la adquisición de formulas sociales de lenguaje.

Las diferencias encontradas por los autores anteriormente mencionados, aunque son reportadas como mínimas pueden deberse a diferentes causas, entre las que destacan:

a) La cantidad y calidad de tiempo que los padres conviven con sus hijos. En este sentido, tal parece que generalmente hay más convivencia con los primogénitos que con los hijos nacidos posteriormente. Debido a esta situación la cantidad y la calidad de las palabras que escuchan los hijos primogénitos es mucho mayor, provocando así un ambiente lingüístico más rico para los niños mayores.

b) La convivencia con los hermanos. Los primogénitos conviven más tiempo con adultos, mientras que los menores reciben más información de sus hermanos mayores quienes en muchas ocasiones les llevan pocos años de diferencia, por lo tanto presentan un repertorio léxico más limitado.

Sin embargo, también existen estudios en los que no se han encontrado diferencias respecto a la cantidad de vocabulario de niños nacidos primero y posteriormente, es decir, no reportan datos que permitan afirmar que el vocabulario de los primogénitos crece más rápido, ni tampoco señalan desventajas en los nacidos posteriormente, y el uso de éste en comparación con sus hermanos mayores (Pine, 1995).

- ✓ *Género*. En lo que se refiere a las diferencias observadas entre niños y niñas, Rondal (1994), menciona en diferentes estudios de tipo neurofisiológico que las niñas tienen ciertas ventajas sobre los niños en su anatomía cerebral, ya que presentan una especialización hemisférica más rápida en el área del lenguaje (citado en Sosa, 1999).

Al parecer más que el sexo dado por atribución biológica, es el género el factor de mayor influencia sobre el desarrollo de la lengua. Cabe señalar que el género es un producto de los estilos de crianza y de la influencia de la sociedad (Ramírez, 2001).

Diversos trabajos han analizado desde las habilidades más básicas hasta las más complejas de comprensión y producción, encontrándose que en etapas iniciales del desarrollo, las niñas no solo aventajan a los niños en el número de palabras producidas y comprendidas, sino también en la cantidad de combinaciones, así como en la complejidad y longitud de sus oraciones. Tales resultados al parecer se deben a que las madres hablan más, formulan más preguntas, repiten más los enunciados del infante y producen enunciados más largos cuando se dirigen a sus hijas, por el contrario cuando les hablan a sus hijos los enunciados son mayoritariamente imperativos (Huttenlocher, et al., 1991; Roberts, Burchinal & Durham, 1999; Feldman, Dollaghan, Campbell, Kurs-Lasky, Janosky, & Paradise, 2000).

Empero, también existen quienes aseguran que la cantidad del habla hacia niños y niñas no difiere, por lo que las posibles diferencias encontradas en cuanto a la producción de lenguaje entre género no son muy marcadas

(Fletcher & Garman, 1990, Cohen & Beckwith, 1976, Schachter, 1979, cit. en Huttenlocher, et al. 1991).

Dado lo anterior, se puede observar que pese al interés que se le ha dedicado a las diferencias lingüísticas entre géneros, aún no se ha hallado evidencia conclusiva que permita determinar la superioridad de un género sobre otro en lo que se refiere a habilidades lingüísticas.

- ✓ *Estilo comunicativo.* En México, Jackson-Maldonado (1992) realizó una investigación en la que introdujo un modelo de estilos comunicativos. Reportó que aunque existen diferentes tipos de estilos comunicativos: 1) referenciales y 2) expresivos (ver Nelson, 1993), los niños no siempre hacen uso de éstos de la misma manera, ya que cada niño expresa sus propias relaciones conceptuales o semánticas y además cada uno tiene preferencia por ciertos tipos de estilos comunicativos, pudiendo incluso hacer uso de ambos.

Con su propuesta (Jackson-Maldonado, 1992) sugiere que un niño que no empiece a hablar, por medio de la producción de palabras claras e inteligibles no está fuera de la normalidad. Más bien, habría que determinar cuáles son los estilos de adquisición que caracterizan su edad. Los niños que no digan *mamá, papá y agua* al iniciarse en el mundo del habla pueden tener estrategias discursivas que conformen otro estilo igualmente normal. Pueden expresarse por medio de secuencias de sonidos ininteligibles, secuencias de fórmulas de palabras inseparables, así como una multitud de intenciones con un léxico muy reducido o dependiente del contexto.

Goldfield y Snow (2001) coinciden con el planteamiento anterior, pues argumentan que hay diferentes estilos para aprender una lengua y normalmente los niños en vías de desarrollo difieren entre sí sobre la manera en la que logran esta tarea, ya que cada infante tiene sus propios intereses y necesidades, expresándose de manera distinta sobre lo que le rodea. Cabe además señalar que los niños pueden también utilizar ambos estilos comunicativos en diferentes momentos de su desarrollo.

El uso diferentes formas estilísticas es un proceso que no tiene edad fija o aproximada de presentación, y cuya duración puede ser muy breve en algunos infantes, pues es impresionante la rapidez con que los niños evolucionan en la producción del lenguaje (Contreras, 2004).

- ✓ *Nivel socioeconómico.* Algunos estudios realizados con población mexicana marcan las diferencias que hay en el vocabulario, comprensión e interacción verbal de los niños en función de los años escolares de los padres. Se ha encontrado que los años de educación de los padres explican la diferencia en las verbalizaciones y

comprensión de las palabras. (Alva & Arboleda, 1990; Arboleda & Enríquez, 1985; Carrión, 1991).

Carrión (1991) y Alva et.al. (1991) reflejaron que el factor socioeconómico y las interacciones verbales influyen en el lenguaje, trabajaron con niños de clase social alta y baja, encontrando una diferencia de un 33% en el total de las palabras que utilizaban los niños, siendo mayor la cantidad de palabras producidas en el nivel socioeconómico alto.

Otro estudio fue el de Arboleda y Enríquez (1985), quienes describieron el lenguaje espontáneo de niños preescolares de dos poblaciones de diferente nivel socioeconómico al comparar las palabras de clase alta con las de clase baja, encontraron que las diferencias de vocabularios entre una y otra muestra estaban basadas en palabras que son más significativas para los niños de acuerdo a sus vivencias.

- ✓ *Interacción entre iguales.* Un factor importante para el desarrollo del lenguaje es la interacción entre iguales. Vigotsky (Delval, 1994), postulo el concepto de zona de desarrollo próximo en donde la cooperación y el intercambio social favorece el desarrollo. Indica el nivel al que puede elevarse un individuo con ayuda de los otros.

En el desarrollo del lenguaje se considera de vital importancia la interacción entre los individuos, por una parte el de los adultos que ayudan al niño a incrementar las habilidades verbales. Posteriormente la interacción con los compañeros sobre todo al iniciar la escolarización puede ser fundamental como apoyo para la elaboración de los nuevos conocimientos y la producción del lenguaje para comunicarse entre ellos. (Alva, et. al., 2000).

Piaget (1923) también considera como esencial la socialización, ya que ésta sitúa al pensamiento en una realidad objetiva y común. Es precisamente la cooperación con los otros (en el plano cognitivo) lo que nos enseña a hablar de “acuerdo” a los demás y no simplemente desde nuestro punto de vista. Es más, Piaget coincide con Vigotsky (citados en Jiménez, 2004) al señalar que debe ser admitida una interacción de los conceptos espontáneos y los aprendidos donde los educadores deben conocer los primeros para instruir en los segundos. Dentro del aula el docente debe proporcionar un espacio en el que los niños tengan la oportunidad de establecer relaciones entre sí.

En el aprendizaje del lenguaje la interacción; no sólo del adulto con el niño, sino particularmente la de un niño con su igual puede llegar a tener un gran impacto.

Cazden, 1991 (citado en Alva, et. al., 2001) resume de forma clara los beneficios que puede obtener el niño al interactuar con sus iguales. Dichos beneficios son: a) percibir la diferencia de trabajar en grupo y de manera individual, b) percibir que otros niños tengan dificultades y la posibilidad de aportar ideas para solucionar un problema, c) desarrollar las habilidades para relacionarse con otros niños y, d) además de compartir actividades.

Mercer (1995) menciona que varias investigaciones apoyan el valor del habla entre sus estudiantes para la construcción del conocimiento, también afirma que no toda interacción o habla tiene el mismo valor educativo. Por ello el trabajo colectivo tiene que cumplir con algunas condiciones para que contribuya a la resolución de problemas intelectuales y el avance de la comprensión, estas condiciones son:

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

Alva et.al. (1991) estudiaron el efecto de las interacciones verbales con niños en edad de 4.5 meses a 7 años y encontraron que las interacciones en grupos compuestos por un total de 6 niños (donde la discusión no se dirigía) se observó que producen más verbalizaciones. Esto permite que los niños interactúen más y se propicie el aprendizaje no sólo de palabras o conceptos, sino que también conozcan otras formas de pensar.

Mazón (1998) realizó un estudio donde resalta la importancia de la interacción verbal entre iguales en la comprensión de vocabulario, ella utilizó estrategias para guiar la interacción: “el Cuestionamiento Cooperativo Guiado” en la cual los estudiantes usan un conjunto de preguntas para producir el pensamiento y, “la Instrucción Efectiva de Vocabulario”. Trabajó con 81 niños de 6 años de edad, los cuales dividió en grupos de 6, 9 y 12, con sus respectivos grupos controles. Los grupos que mostraron mejor desempeño fueron los conformados por 6 y 12 niños, en el grupo de 9 niños el desempeño fue menor en cuanto a la comprensión y aprendizaje de nuevos vocablos. Concluyó que el único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales.

Todos los factores antes señalados, intervienen como se indicó de diferentes formas en la adquisición del léxico infantil. La manera de estudiar su influencia y las diferencias individuales observadas, están estrechamente relacionados al uso de diferentes estrategias para ayudar a la promoción del mismo, evaluando los resultados obtenidos a través de éstas.

2. Métodos o estrategias para promover el desarrollo del lenguaje

Siendo entonces de suma importancia y para el objetivo de esta investigación el uso de las estrategias de promoción del vocabulario, nos enfocaremos al estudio y descripción de las mismas, empezando con la definición y características, así como diferentes estudios que las han utilizado, para posteriormente hacer una descripción de aquellas que fueron utilizadas en esta investigación.

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias (Díaz Barriga, Castañeda & Lule, 1986; citados en Díaz Barriga & Hernández, 2001). En términos generales, una gran parte coinciden en los siguientes puntos:

- ❖ Son procedimientos o secuencias de acciones.
- ❖ Son actividades conscientes y voluntarias.
- ❖ Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- ❖ Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas (académicos) y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- ❖ Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

2.1 Definición de la estrategia y características

Con base en estas afirmaciones los autores proponen una definición más formal acerca del tema.

Las *estrategias* son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender y/o solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda & Lule, 1986; citados en Díaz Barriga & Hernández, 2001). Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro del aprendizaje.

Alva et.al. (2003) definen la estrategia como “una actividad dirigida a promover de manera estructurada la interacción verbal entre iguales para que se beneficien de lo que cada uno sabe con relación a un tema a tratar y en donde la maestra(o) actúa como intermediaria del conocimiento”.

Hay 4 aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales; etc.).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido que se va abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso, así como del progreso y aprendizaje.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por que utilizar alguna estrategia y de que modo hacer uso de ella.

Cuando decidimos que utilizamos una estrategia, es para mejorar la calidad del rendimiento de los alumnos, esta estrategia debe ser apoyada por alguna concepción de aprendizaje y este concepto es para un cambio más o menos permanente de conducta, que se produce como resultado de la práctica. (Kimble citado en Beltrán, 1996).

2.1.1 Estudios relevantes sobre el uso de las estrategias

A continuación se describen algunos estudios que han empleado estrategias para la promoción de desarrollo del vocabulario.

Constantemente el poder solucionar los problemas de aprendizaje escolar, han requerido y requieren contar con métodos y procedimientos que permitan incidir de manera acertada en ellos, así diversos autores (Au, Kawakami, 1983; Ayala, 2000; Elley, 1985; King, 1994; Nagy 1988;) han relevado la importancia de promover el desarrollo léxico infantil mediante una serie de estrategias tales como lectura de cuentos, explicación de palabras no entendidas o desconocidas, y énfasis en palabras claves (palabra principal al tema de un texto, es el concepto central de la lectura y las demás son el complemento). Dichas estrategias fueron derivadas de una serie de investigaciones llevadas a cabo en otros países (EE.UU., Inglaterra, y Hawai).

Nagy (1987) recalca la necesidad particular de enseñar estrategias de aprendizaje de forma directa, a niños de nivel socioeconómico bajo. Señalaron que una estrategia común pero de carácter simplista para mejorar el vocabulario de los alumnos era enseñarles más palabras y definiciones con la intención de fomentar el desarrollo de otras habilidades.

Para Nagy (1988) la estrategia, es simplista por que el aprendizaje del vocabulario que resulta es superficial y no incrementa la comprensión. Por lo tanto propone la enseñanza directa de una variedad de estrategias que provean tanto definiciones adecuadas e ilustraciones de cómo se utilizan las palabras en contextos comunes, así también señalaba que el aprendizaje incidental durante la lectura libre era el principal modo de adquirir el vocabulario durante los años escolares.

Por otro lado Au, Hu-Dei, Kathryn y Kawakami (1983) realizaron un programa en donde se daba gran importancia a la experiencia previa en cuanto al conocimiento de los niños, este fue realizado en Hawái con niños descendientes de nativos, donde la transmisión oral de historias es una característica cultural. Dichos niños tenían una comprensión de lectura de los 30% considerados como estudiantes desaventajados. El objetivo del programa consistió en lograr la meta de instrucción, es decir permitir a los estudiantes comprender textos de manera creciente independientemente de la asistencia directa de los maestros. El cual consistía en tres fases: E-T-R (experiencia, texto, relación).

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

Otra forma de apoyo al uso de las estrategias es la lectura de historias, ya que para los niños es una actividad muy común en escenarios escolares. Con frecuencia se observa que dentro de las aulas de los preescolares los maestros leen cuentos o releen historias a los pequeños. Sin embargo, difícilmente se hace latente el logro individual que se desea alcanzar con dicha actividad; mucho menos se tiene en cuenta el lenguaje específico que los niños aprenden al escuchar una historia en particular. Algunos estudios con niños pequeños como los realizados por Chomsky, 1979; Clark, 1976; Durkin, 1966; Teale, 1978; Wellis, 1986, (citados en Elley, 1989) muestran consistentemente que los niños a quienes se les ha leído con regularidad en los años preescolares tienen un rápido andar en su lectura y desarrollo del lenguaje en la escuela. De la misma manera, otros estudios como los de: Cohen, 1968; Elley, 1980; Elley & Mangulobai, 1938; Peitelson, Kita & Goldstein, 1986, Ricketts, 1982 (citados en Elley, 1989) muestran que al leer regularmente en voz alta a los niños de primaria también produce ganancias en la habilidad para leer y escuchar.

Elley en 1985 realizó una investigación para lograr que niños pequeños adquirieran un mayor vocabulario al escuchar historias, ya que planteaba que al leerles dichas historias, estos aprenden el lenguaje de los libros y se inician en la práctica del lenguaje productivo. En su primer estudio encontró ganancias en el aprendizaje de palabras de un 15 a un 20%, también se aprendieron palabras que no estaban en el texto. De las 20 palabras incluidas en el test, un niño aprende aproximadamente tres que no conocía. Previamente a estos trabajos ella había encontrado que estrategias como el leer cuentos a alumnos,

así como leer cuentos insertando definiciones de palabras difíciles o palabras claves para la comprensión de un texto eran eficaces.

En un segundo estudio Elley (1989) trabajó con niños de 6 años de edad en seis escuelas de Nueva Zelanda, 127 niños divididos en 2 grupos experimentales y 51 niños más conformaron el grupo control. El pretest contenía 41 ítems, de selección múltiple, 36 de los cuales eran las palabras difíciles de la historia que les había leído y 5 palabras control que no aparecían en la misma. Estos 41 ítems eran aplicados al final de la lectura en voz alta por parte de la maestra y tres meses después se hacía una nueva aplicación. El procedimiento que utilizó consistió en 2 fases, en la primera, después de la lectura en voz alta, se daba una explicación de las palabras, primero dando sinónimos, después haciendo role playing y en tercer lugar explicando y presentando el dibujo de la palabra. En la segunda se realizó la lectura pero sin explicación de las palabras. El promedio de ganancias de vocabulario del pretest al postest después de tres lecturas sin explicación fue de 14.8 % y para el grupo con explicación fue de 39.9 %.

La autora concluye que las enseñanzas de palabras desconocidas como las que se encontraban en las lecturas traen el doble de ganancia en el léxico y que los estudiantes que iniciaban con menor conocimiento de vocabulario ganaban tanto como otros estudiantes y que el aprendizaje era relativamente permanente. Esto significaba que la lectura en voz alta de las historias constituye una fuente significativa de adquisición de vocabulario ya sea que la lectura vaya acompañada o no de explicaciones por la maestra (Elley, 1989).

King (1994), realizó un trabajo con niños de 4° y 5° grado de educación primaria agrupados en díadas. Las primeras sesiones fueron conducidas por los maestros en el salón de clases, con la supervisión del investigador, al termino de las lecciones se realizaron discusiones en díadas. La autora realizó su estudio bajo tres condiciones diferentes:

1. La discusión de los estudiantes se condujo mediante preguntas basadas en el texto, el adulto se limitó a facilitar las conexiones entre las ideas de la lección (estrategia de preguntas sobre el texto).
2. La discusión de los estudiantes se condujo mediante preguntas basadas en el texto y preguntas basadas en la experiencia. Estas preguntas fueron basadas para ampliar el material de estudio y tener acceso al conocimiento previo y a la experiencia (estrategia de preguntas sobre el texto y preguntas de la experiencia).
3. En esta condición solamente se les dio a los niños la instrucción de discutir el material leído y hacerse preguntas entre ellos (grupo control).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: en el grupo experimental el uso de preguntas dirigidas para estimular la discusión no solamente facilitó los indicadores verbales de construcción del conocimiento, sino que incrementó la comprensión y retención del material. Por otro lado, el grupo que estuvo bajo la segunda condición logró un incremento en la habilidad para la comprensión literal de las lecciones conducidas por el maestro.

Otro estudio sobre estrategias es el que realizó Ayala (2000), en la cual se observan los efectos de tres estrategias sobre la extensión del vocabulario en niños de primero de primaria, las estrategias que la autora utilizó para dicho trabajo fueron las siguientes:

- Discusión Estructurada, esta basada en tres fases: experiencia, texto y relación.
- Discusión no Dirigida, en donde el experimentador leía en voz alta y hablaba con los niños sobre la lectura, sin llevar un patrón determinado con anterioridad.
- Énfasis en Palabras Clave, el experimentador leía el texto en voz alta, cuando mencionaba alguna palabra clave en la lectura, la señalaba simultáneamente en el dibujo de la lámina correspondiente a la lectura.

Los resultados fueron los siguientes: En los grupos donde se aplicaron estrategias tuvieron cambios, pero en especial en el grupo de discusión estructurada, en donde los cambios que se dieron del pretest al postest y posteriormente en la prueba de memoria fueron en aumento.

Por su parte, Jiménez (2004) en un estudio comparó dos estrategias de comprensión de textos para incrementar el vocabulario de niños, trabajó con 36 niños de 6 años de edad, que cursaban el primer año de educación primaria, divididos en 6 grupos de 6 niños cada uno, con una aplicación pretest y postest. Las estrategias que utilizó fueron: Preguntas sobre el texto y Preguntas del texto y de la experiencia.

- Preguntas Textuales, esta estrategia consiste en leer un texto y posteriormente realizar algunas preguntas.
- Preguntas Textuales y de la Experiencia, en esta estrategia, la experimentadora leía un texto, una vez concluida la lectura del mismo la experimentadora hacía preguntas, las cuales se podían contestar solo con haber escuchado el texto y por último, realizaba preguntas que tuvieran relación con la experiencia del niño y con la lectura.

La autora encontró un incremento en los puntajes para ambos grupos, especialmente en el grupo donde la estrategia aplicada fue la de Preguntas Textuales y de la Experiencia, donde los resultados fueron en aumento, en el postest y prueba de memoria. Concluyendo de esta forma que la experiencia forma un papel primordial en la adquisición del vocabulario. El cual favorece la comprensión de la lectura, al relacionar la información previa con la presentada en el texto.

De las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en distintos escenarios tanto escolares como culturales, en México son pocos los estudios que han referido la importancia de una implementación práctica de las estrategias para promover el desarrollo léxico infantil (lectura de historias, preguntas sobre el texto y preguntas sobre la experiencia); específicamente aquellas que le permitan incrementarlo, así como poder hacer uso del vocabulario en diferentes situaciones y escenarios, no solo educativos.

Como respuesta a los resultados encontrados en las investigaciones en nuestro país, Alva y colaboradores (2003) después de realizar una serie de trabajos, consideraron crear un material que permitiera la implementación de estrategias (como las ya antes mencionadas) para promover el desarrollo del léxico en niños mexicanos en edades entre 3 y 6 años, dando como resultado la elaboración de un manual cuyo título es: *Manual de Estrategias para promover el desarrollo de lenguaje de niños de 3 a 6 años. Material de apoyo para educación preescolar*

(Alva, et. al. 2003), el cual tiene como objetivo brindar a las educadoras o cuidadores diversas herramientas debido a la gran relevancia que tienen como promotores de la lengua ya que son ellos, después de los padres quienes conviven más estrechamente con los niños, lo que hace que su labor sea fundamental.

Así mismo dicho manual está encaminado a apoyarlos en esta promoción del lenguaje, mediante actividades sencillas y de corta duración, además de permitirles evaluar los resultados obtenidos tanto en su ejecución en las estrategias, como el efecto de éstas en los niños, lo que permite retroalimentar su práctica, y que puedan adaptarlas a su programación haciéndolas extensas a otras actividades.

Como parte fundamental de este manual se incorporó un sistema de evaluación para los niños, se elaboró un formato de prueba de vocabulario a utilizarse antes y después de la implementación de cada estrategia el cual permite observar los cambios producidos en la adquisición de nuevas palabras en los niños, haciendo uso de una tabla graduada del nivel de conocimiento de las mismas.

En este manual se clasificaron 12 estrategias sistematizadas, las cuales pueden ser aplicadas en el contexto de sus actividades cotidianas y/o escenarios escolares con niños de entre 3 a 6 años.

Las estrategias se clasificaron en tres grupos: individuales, introductorias y avanzadas.

1. Estrategias Individuales. Están pensadas para niños con pocas habilidades comunicativas y de interacción, y con problemáticas muy específicas:

- Estrategia de Familia de palabras.
- Estrategia de Definición de palabras.

- Estrategia de Contexto.

2.1.2 Estrategias Introdutorias

2. Estrategias Introdutorias. Generalmente se utilizan en grupos donde los niños tienen poca interacción verbal entre compañeros, favorecen la integración grupal y ayudan a expresarse con libertad:

- Estrategia de Énfasis en palabras claves.
- Estrategia de Discusión libre.

2.1.3 Estrategias Avanzadas

3. Estrategias Avanzadas. Se utilizan sobre una tarea precisa, y con niños de diferentes habilidades verbales y de socialización:

- Estrategia de Preguntas sobre el texto.
- Estrategia de Cuestionamiento cooperativo guiado.
- Estrategia de Preguntas textuales y de la experiencia.
- Estrategia de Discusión estructurada.
- Estrategia de Instrucción efectiva del vocabulario.

Como ya se mencionó anteriormente, las estrategias están dirigidas fundamentalmente al incremento de la producción de palabras, evaluado a través del repertorio léxico, dado que el uso del lenguaje no solo implica el conocimiento del medio, la formación de conceptos (categorización) y la atribución de significados entre otros; sino conjugar de forma significativa todas estas características, generando a su vez interacciones lingüísticas de los niños entre sí, así como de éstos con el adulto.

Ciertamente son muchas las investigaciones que han hecho uso de las diferentes estrategias (Ayala, 2000; Caballar & Galindo, 2005; Elley, 1985-1989; Jiménez, 2004; Kawakami, 1983; Nagy, 1988; Mazón, 1998), si bien en estos trabajos se han realizado diversas modificaciones en dichas estrategias dependiendo de los objetivos de cada investigación, así como a la población a la que son dirigidas, sin importar estos señalamientos se ha encontrado, que tales herramientas son eficaces para la promoción del léxico infantil.

La mayoría de estas investigaciones han aplicado dichas estrategias con población infantil en edades de 3 a 6 años; aunque diversos autores tales como Alva et. al. (2003), Ayala (2000), Caballar & Galindo (2005), Jiménez (2004) y Mazón (1998) señalan que estas herramientas pueden ser aplicadas en diferentes edades para las cuales inicialmente fueron creadas. Esto debido a la practicidad, facilidad y adaptabilidad dependiendo por supuesto de las necesidades del grupo y de cada uno de los niños. Finalmente considerando así al material como un instrumento valioso para ser aplicado dentro del ambiente educativo e inclusive en el hogar.

JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con lo anterior es de suma importancia el estudio del vocabulario ya que permite y favorece una serie de situaciones (comunicarse, relacionarse, expresarse, hacerse entender y poder entender a los demás) en el desarrollo integral del niño. Esta investigación estuvo enfocada en la promoción del mismo por medio de estrategias con el propósito de ampliar su conocimiento, comprensión, producción y uso apropiado de nuevas palabras, mismo que le va a permitir al niño desarrollarse de manera adecuada en los diferentes ambientes en

los que se encuentre, principalmente en el escolar, a su vez permitir al personal docente conocer las mismas para aplicaciones posteriores.

Considerando lo anteriormente señalado surge como interés de esta investigación el utilizar algunas de estas estrategias para ser aplicadas con grupos naturales de niños en edad de 6 a 8 años que se encontraban cursando el 1º y 2º. grado de primaria; entendiéndose por grupo natural aquel que esta formado por sujetos que no se controlaron experimentalmente respetando sus diferencias individuales (orden de nacimiento, género, estilo comunicativo, nivel socioeconómico, contexto familiar y escolar) siendo solo los criterios de inclusión la edad y el grado, para promover la comprensión y producción de nuevas palabras, incrementando así el desarrollo del vocabulario infantil.

Cabe destacar que se trabajó con dos grupos: uno experimental al que se le aplicaron las diferentes estrategias y otro observador que no recibió directamente el tratamiento sino que estuvo de manera independiente interactuando con los demás ya que todos pertenecían a un mismo grupo

IV. METODOLOGÍA

OBJETIVO

Evaluar la efectividad de las estrategias de promoción del vocabulario en niños de 6 a 8 años de edad que se encuentran cursando el 1º y 2º grado de educación primaria.

Preguntas de investigación

- ¿Qué efectos tienen las estrategias (Palabras Claves, Discusión Libre, Preguntas Textuales, y Preguntas Textuales y de la Experiencia) en la comprensión y producción de nuevas palabras evaluadas en tres diferentes momentos (pretest, posttest y prueba de memoria) en los niños de primaria?
- ¿Existen diferencias en el incremento del vocabulario entre los niños de primero y segundo grado de educación primaria?

MÉTODO

Sujetos

En el presente estudio participaron 95 estudiantes de una escuela pública (50 niñas y 45 niños) con edades comprendidas entre los seis y los ocho años de edad, que se encontraban cursando el 1º y 2º. grado de educación primaria (2 grupos de primer grado y dos de segundo grado) distribuidos en 5 equipos por grado (4 equipos experimentales y 1 observador), con un nivel socioeconómico bajo.

Al grupo observador no se le aplicó ningún tipo de estrategia, mismo que sirvió para hacer una comparación con los grupos experimentales que trabajaron con las diferentes estrategias.

Estos sujetos fueron asignados al azar a los siguientes equipos:

- Para los grupos de primero:

Tabla 2. Distribución de sujetos primer grado

ESTRATEGIA	OBSERVADOR	P. CLAVES	D. LIBRE	P. TEX.	P. TEX. Y DE LA EXP.	TOTAL
NIÑOS	6	4	5	4	5	24
NIÑAS	5	7	6	7	6	31
TOTAL	11	11	11	11	11	55

- Para los grupos de segundo:

Tabla 3. Distribución de sujetos segundo grado

ESTRATEGIA	OBSERVADOR	P. CLAVES	D. LIBRE	P. TEX.	P. TEX. Y DE LA EXP.	TOTAL
NIÑOS	4	5	4	4	4	21
NIÑAS	2	5	3	5	4	19
TOTAL	6	10	7	9	8	40

La cantidad de integrantes por equipo varió debido a que el número total de cada grupo no era la suficiente.

Diseño

Comparación entre grupos observador y experimental, con aplicación de pretest, postest y prueba de memoria.

Variables

Variable Dependiente. Comprensión y Producción de nuevas palabras

Variable Independiente. Estrategias de promoción de vocabulario (Palabras Claves, Discusión Libre, Preguntas Textuales y Preguntas Textuales y de la Experiencia).

Variable Atributiva. Grado escolar (1º y 2º grado de educación primaria)

Tipo de estudio: Descriptivo de corte transversal

Materiales e Instrumentos

Materiales:

- 16 láminas con dibujos.
- Grabadora de audio tipo reportero.
- 4 estrategias (Alva, et. al. 2003):
 - a) E. Introdutorias.* *Palabras Claves.*
* *Discusión Libre.*
 - b) E. Avanzadas. * *Preguntas Textuales.*
* *Preguntas Textuales y de la Experiencia.*

Para fines de esta investigación solamente se emplearon 4 estrategias de las anteriormente señaladas: 2 introductorias y 2 avanzadas; las cuales a continuación se describen.

1. Estrategias Introdutorias.

Palabras Claves: la estrategia consiste en leer un texto en voz alta al mismo tiempo que se van señalando imágenes que representan las palabras claves del mismo. Se basa en el establecimiento de asociaciones entre las palabras escuchadas y las imágenes. El uso de imágenes favorece la discriminación visual y el reconocimiento de características perceptuales que sirven como base para describir qué son, cómo son, o para qué sirven los objetos visualizados, lo cual ayuda en la construcción de nuevos conceptos.

Ejemplo: Si una palabra clave es dinosaurio la experimentadora deberá señalar una imagen que corresponda a la palabra así como todas y cada una de las palabras que requieran entrenar.

Discusión Libre: consiste en leer a los niños un texto en voz alta y posteriormente hacer preguntas referentes al contenido del mismo, estimulando comentarios entre los niños. Puede aplicarse cuando se requiera que los niños tengan mayor iniciativa y control de la actividad.

Ejemplo: Hacer la primera pregunta sobre el contenido del texto, ¿de qué se trata el texto?, ¿cómo era el lugar mágico?. Escuchar los comentarios de los niños quienes darán la pauta para discutir el tema, continuar con la siguiente pregunta, una vez que los niños han interactuado y se han agotado las preguntas hacer el cierre de la actividad.

2. *Estrategias Avanzadas.*

Preguntas Textuales: es una estrategia que consiste en leer a los niños un texto en voz alta, hacer preguntas sobre el contenido y luego, propiciar que entre ellos se hagan preguntas relacionadas con el contenido del texto escuchado.

El modelamiento del docente es muy importante para ejemplificar cómo los niños pueden estructurar las preguntas e inclusive cómo contestar. Los niños con mayores habilidades comunicativas pueden ser modelos para los niños con menores habilidades. Así, en la interacción generada por la estrategia, los niños aprenden de otros y practican sus habilidades comunicativas básicas como escuchar, esperar turnos, preguntar y responder de acuerdo al contexto. Las experimentadoras deben ir agotando todas las preguntas acerca de las palabras claves del texto, animando a los niños por medio de éstas a interactuar.

Ejemplo: Juanito pregúntale a Edgar, ¿cómo eran los dinosaurios?

Juanito: Edgar ¿cómo eran los dinosaurios?

Edgar: Eran gigantescos, con unos dientotes, unas patotas y rugían muy fuerte.

Preguntas Textuales y de la Experiencia: es una estrategia que consiste en leer a los niños en voz alta un texto y posteriormente intercalar preguntas cuyas respuestas se encuentren explícitamente en el texto y preguntas relacionadas con las experiencias de los niños sobre el tema. Enriquece el proceso de aprendizaje formal al retomar el conocimiento del entorno de los niños.

El adulto debe fungir como coordinador más que dirigente de la tarea, propiciando que el niño establezca una relación entre la experiencia y el nuevo conocimiento textual del tema. Logrando así un aprendizaje significativo. En estas estrategias hay una estructura de la tarea dirigida a un objeto muy preciso y se pueden utilizar en grupos con niños en diferentes niveles de habilidad verbal y de socialización.

Ejemplo: Si la lectura es sobre el circo.

E. ¿Cómo es el circo de la lectura?
 N. Es una carpa grandota con luces, hay payasos y animales.
 E. ¿Quién de ustedes ha ido al circo?
 R. ¡Yooooo!
 E. ¿Qué viste en el circo?
 R. Era redondo, era blanco con unas banderas arriba, un boletero, había unos señores que aventaban unas bolas arriba y las cachaban, también vi a Barney. De esta manera la experimentadora ira relacionando el conocimiento previo del niño con el nuevo e igualmente lo hará con los otros niños del grupo y así enriquecerá el proceso de aprendizaje.

Instrumentos:

- Cuestionario Socioeconómico de Hernández & Chale, et. al. 2004 (ver anexo 1).
- Paquete de tres lecturas que incluyen palabras claves y cuestionarios sobre preguntas textuales y de la experiencia (ver anexo 2):
 - "Tiranosaurio Rex".
 - "La selva".
 - "El circo".

Tabla 4. Lecturas con sus respectivas palabras claves

LECTURA	PALABRAS CLAVES
1.-TIRANOSAURIO REX	<ul style="list-style-type: none"> • ANIMAL • DINOSAURIO • TIRANOSAURIO REX • GIGANTESCO • DESPERDICIO • DEVORAR
2.- LA SELVA	<ul style="list-style-type: none"> • SELVA • FERROZ • DOMÉSTICO • AVE • ZOOLÓGICO
3.- EL CIRCO	<ul style="list-style-type: none"> • CIRCO • ACRÓBATA • TRAPECISTA • DOMADOR • PAYASO

- Prueba de vocabulario de palabras clave (ver anexo 3).
 Esta prueba consiste en un listado de 16 palabras clave, se aplicó en tres momentos diferentes:
 - Antes de la aplicación de la estrategia (pretest).
 - Después de la aplicación de la estrategia (postest).

-Dos meses después de haber aplicado la estrategia (prueba de memoria), cuya finalidad era comprobar si el niño a través de las estrategias logró una permanencia de la palabra(s) y/o conocer más acerca de ella (ver anexo 4).

- Tabla de niveles de conocimiento de la palabra (ver anexo 5).
Esta escala fue elaborada por expertos en el lenguaje infantil (Alva, 1995), mediante seminarios de discusión en los cuales se tomaron acuerdos sobre los niveles; así como las características para calificar cada uno de los puntos. La escala se ha sometido a varios piloteos para su validación y confiabilización y ha sido utilizada en otros estudios como los de Mazón (1998) y Ayala (2000).

Escenario

El lugar donde se realizó el trabajo de investigación fue en la Escuela Primaria Pública llamada: "República de Sudán", ubicada al norte de la Ciudad de México.

El inmueble cuenta con 18 salones para clases; 3 para cada grado, uno de uso especial para las maestras de USAER, un aula de usos múltiples, dirección, una cooperativa y una bodega.

La aplicación de las estrategias se realizó durante el horario de clases en una de las aulas asignadas (aula de usos múltiples) los niños se sentaron en sillas que se dispusieron en forma de semicírculo, en una silla al centro se colocó la grabadora de audio y la experimentadora se ubicó frente a los niños. El aula era amplia, limpia, con buena ventilación e iluminación.

Procedimiento

Para llevar a cabo dicha investigación se estableció contacto con la institución para pedir la autorización a los directivos correspondientes así como también a los profesores titulares de los grupos (1o. y 2o grado) en donde se les explicó la dinámica de trabajo.

Se acudió previamente a la aplicación de las estrategias para lograr la familiarización de los niños con las experimentadoras y promover una mayor participación de ellos.

Una vez llevada a cabo esta familiarización se conformaron los diferentes equipos de trabajo, un equipo para cada una de las estrategias y uno observador.

Posteriormente se inició la aplicación de la prueba de vocabulario (pretest), para la aplicación de las estrategias.

Las instrucciones que se les dieron a los niños para la aplicación de la prueba de vocabulario fueron las siguientes: se les informó sobre la existencia de una lista de palabras " vamos a llenar juntos esta lista de palabras, es necesario que cuando te pregunte sobre alguna palabra, me digas todo lo que sabes y recuerdas acerca de ella, lo más importante es que me contestes, recuerda que

no hay repuestas malas ni buenas y si hay alguna palabra que no conozcas o no recuerdes en este momento dime no se y pasamos a la siguiente". Una vez terminada la lista se les agradeció por su colaboración y se les aplaudió por el esfuerzo realizado durante dicha actividad.

La aplicación de las estrategias se llevó a cabo dos veces por semana; 3 semanas (1 semana para cada lectura). Es decir, la primera semana de trabajo fue dedicada a la lectura de "Tiranosaurio Rex" en ambos grados, en la segunda fue la lectura de "La selva" y la tercera "El circo".

En la siguiente tabla se presenta de manera sintetizada dicho procedimiento descrito anteriormente:

Tabla 5. Procedimiento utilizado en la investigación

Grado escolar	No .de Equipo	Antes de la Estrategia	Estrategia	Después de la Estrategia	Dos meses Después
1o.	1	Pretest	Palabras Claves	Postest	P. De Memoria
	2	Pretest	Discusión Libre	Postest	P. De Memoria
	3	Pretest	Preguntas Textuales	Postest	P. De Memoria
	4	Pretest	Preguntas Textuales y de la Experiencia	Postest	P. De Memoria
	5	Pretest	Observador	Postest	P. De Memoria
2o.	1	Pretest	Palabras Claves	Postest	P. De Memoria
	2	Pretest	Discusión Libre	Postest	P. De Memoria
	3	Pretest	Preguntas Textuales	Postest	P. De Memoria
	4	Pretest	Preguntas Textuales y de la Experiencia	Postest	P. De Memoria
	5	Pretest	Observador	Postest	P. De Memoria

Cada una de las sesiones fue audio grabada en un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos.

Concluidas las 3 semanas, se procedió a la aplicación del postest (prueba de vocabulario) y pasados dos meses se realizó la aplicación de la prueba de memoria con las mismas instrucciones que se les dieron al principio, solo que en esta ocasión se les pedía que recordarían todo lo que se había comentado y mencionado acerca de las diferentes lecturas que se habían trabajado con ellos.

Es importante mencionar que la aplicación de la prueba de vocabulario en sus tres momentos (pretest, postest y prueba de memoria), fue individual.

Las estrategias se aplicaron dos veces por semana, intercalándose entre ellas; es decir el día lunes se trabajó con los equipos de estrategia en Palabras Claves y Discusión Libre, el día martes se trabajó con los equipos de Preguntas Textuales, Preguntas Textuales y de la Experiencia y el equipo observador, nuevamente el día miércoles se trabajó con los equipos de Palabras Claves y Discusión Libre, concluyendo el jueves con los equipos de Preguntas Textuales, Preguntas Textuales y de la Experiencia, y el equipo Observador. El mismo plan de trabajo se respetó para los equipos de segundo grado, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6. Dinámica en la aplicación de estrategias

ACTIVIDADES DIRIGIDAS EN LA PRIMER SEMANA (1° Y 2° GRADO)				
LECTURA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
1.- TIRANOSAURIO REX	Palabras Claves	Preguntas Textuales	Palabras Claves	Preguntas Textuales
	Discusión Libre	Preguntas Textuales y de la Experiencia	Discusión Libre	Preguntas Textuales y de la Experiencia
		Observador		Observador
ACTIVIDADES DIRIGIDAS EN LA SEGUNDA SEMANA				
2.- LA SELVA	Palabras Claves	Preguntas Textuales	Palabras Claves	Preguntas Textuales
	Discusión Libre	Preguntas Textuales y de la Experiencia	Discusión Libre	Preguntas Textuales y de la Experiencia
		Observador		Observador
ACTIVIDADES DIRIGIDAS EN LA TERCER SEMANA				
3.- EL CIRCO	Palabras Claves	Preguntas Textuales	Palabras Claves	Preguntas Textuales
	Discusión Libre	Preguntas Textuales y de la Experiencia	Discusión Libre	Preguntas Textuales y de la Experiencia
		Observador		Observador

Para la aplicación de las estrategias, los niños eran llevados al aula asignada anteriormente, una vez encontrándose ahí eran sentados en una media luna, quedando al frente del equipo la experimentadora quien iniciaba la lectura en voz alta del texto seleccionado para dicha semana y presentaba las imágenes que eran requeridas o bien iniciaba la discusión y preguntas acerca del texto a trabajar. Las instrucciones que se les daban a los niños eran dadas antes de iniciar la lectura del texto: “pongan atención y guarden silencio para que todos puedan escuchar y saber de que se trata la lectura de hoy, cuando termine de leer, entonces van a poder comentar o preguntar de la lectura si así lo quieren, es necesario que todos participen y mientras alguno de sus compañeros esté

hablando los demás vamos a guardar silencio para poder escucharlo". Estas indicaciones fueron muy parecidas para todo los grupos, ya que dependiendo de la estrategia en la que se trabajara cambiaba la mecánica de las mismas, aunque era mucho mas importante permitir la participación libre de los niños solamente manteniendo el control para que la discusión no se desviara del tema que se estaba trabajando en la lectura.

El único grupo que no recibió estas indicaciones fue el grupo Observador ya que ellos únicamente acudían al salón para escuchar la lectura y una vez terminada la misma se retiraban a su salón de clases, aquí no existía la intervención de la experimentadora, solamente consistía en la lectura del texto en voz alta.

Análisis de datos

Para evaluar la comprensión y producción de las nuevas palabras se analizaron las respuestas obtenidas mediante la aplicación de la prueba de vocabulario en sus tres momentos para la población total, se compararon de la siguiente forma:

- Evaluación pretest vs. posttest
- Evaluación posttest vs. prueba de memoria
- Evaluación pretest vs. prueba de memoria

Para conocer si existieron diferencias en el aprendizaje de palabras entre grados escolares se realizó el análisis anteriormente señalado por grado escolar y se compararon los resultados de ambos grupos, también se realizó un análisis de frecuencias:

1. Descripción de frecuencias.
2. Perfiles por grupo.
3. Comparación entre grupos (Prueba t).

Finalmente se llevó a cabo el mismo proceso para el grupo Observador contrastándolo con los análisis anteriores.

V. RESULTADOS

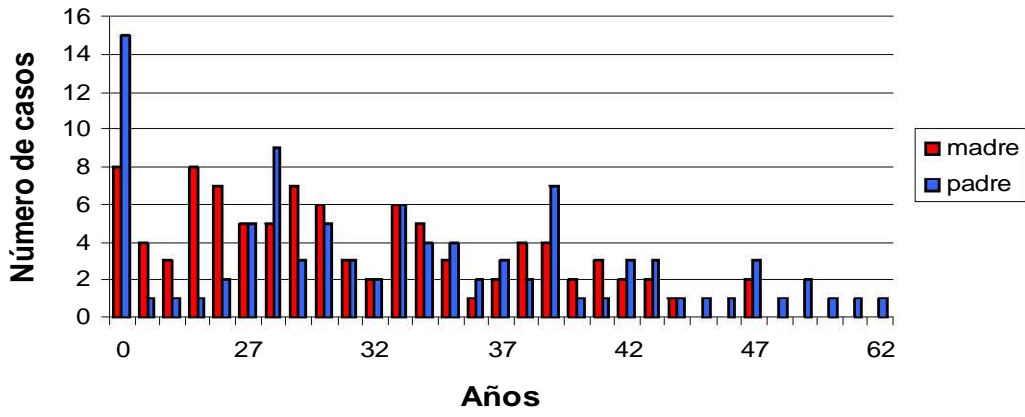
La importancia que tiene el desarrollo del vocabulario en el ser humano ha sido esencial en el área escolar, ya que le permite obtener nuevos conocimientos y poder compartirlos con los demás, de esta manera el objetivo de la presente investigación fue evaluar la efectividad de las estrategias de promoción del vocabulario en niños de 6 a 8 años de edad que se encontraban cursando el 1º y 2º grado de educación primaria, a través de la aplicación de tres lecturas (Tiranosaurio Rex, La Selva, y Los Animales), en tres momentos diferentes (pretest, postest, y prueba de memoria).

De acuerdo a lo anterior la presentación de los resultados comprenderá en su primera parte la descripción de los datos sociodemográficos de la población en general y en una segunda la descripción de los resultados obtenidos en cada uno de los momentos de aplicación (pretest, postest y prueba de memoria) de manera que pueda hacerse más comprensible el análisis de dichos resultados. Para el análisis se utilizó el paquete estadístico para las ciencias sociales en versión 11 (Statistics Package for the Social Sciences V. 11.0) para el manejo descriptivo de frecuencias y perfiles de cada una de los momentos de aplicación.

Para conocer las características de las familias de los niños que formaron parte del presente estudio se aplicó un estudio socioeconómico (Hernández & Navarro, 2004), con el cual se obtuvo que la edad de las madres va desde los 23 hasta los 47 años, siendo 8 los casos que corresponden a la edad de 25 años (8.4%), para el caso de los padres va desde los 23 hasta los 62 años, presentando un número mayor de casos (9) en la edad de 28 años, lo que corresponde al 9.5% de la población total (ver gráfica 1). El 60% de los casos (57) son casados (ver gráfica 2). El nivel de estudios tanto en padres como en madres es en su mayoría de secundaria, 37 de los casos en las madres en primaria y secundaria (38.9%) y para los padres es de 35 casos en secundaria (36.8%) (ver gráfica 3).

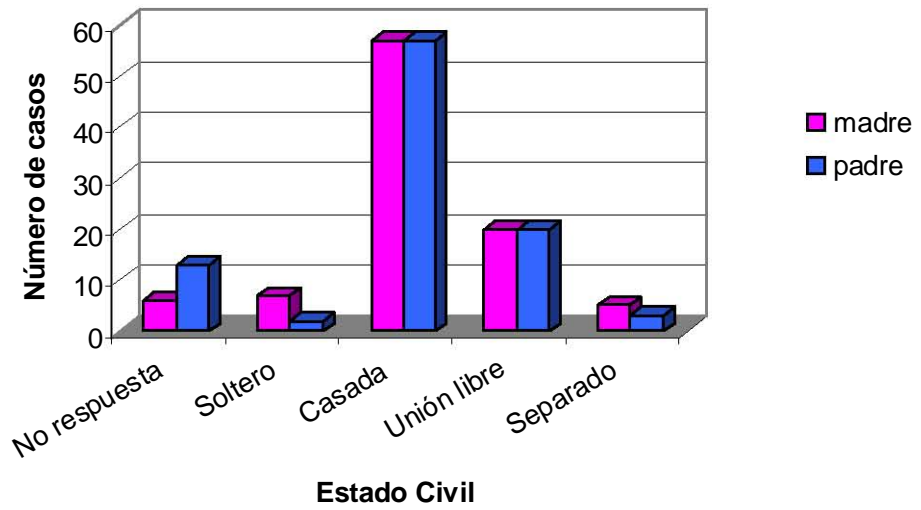
Gráfica 1.

Edad de los padres de familia

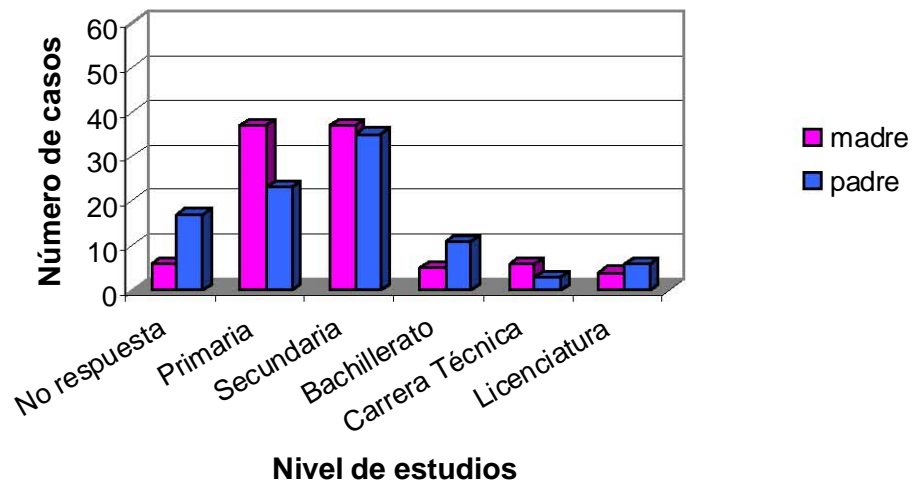


Nota. 0 equivale a No respuesta

Gráfica 2. Estado Civil de los padres de familia

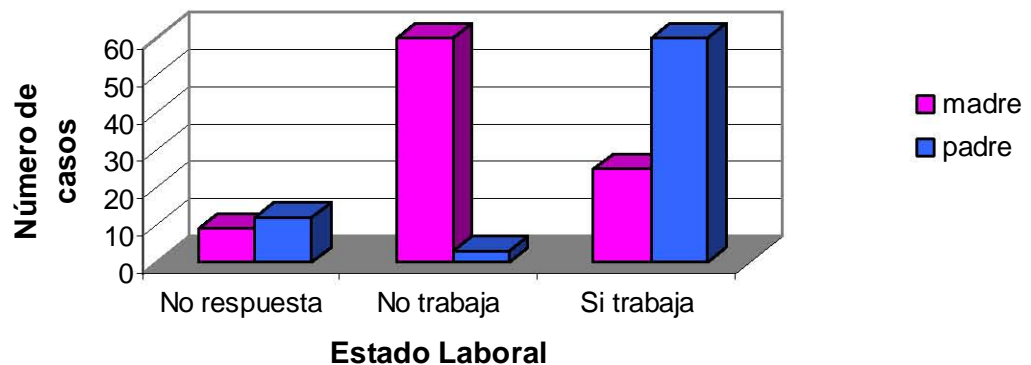


Gráfica 3. Escolaridad de los Padres de Familia

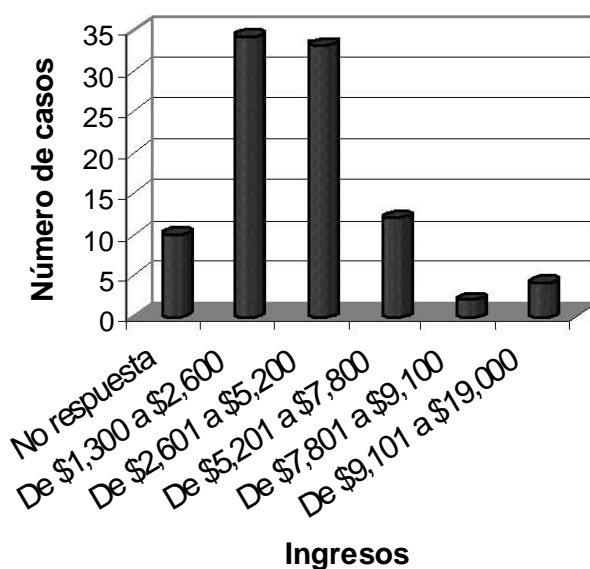


En el caso de la ocupación de los padres de familia, el 64.2% (61 madres) no trabajan y el 84.2% de los padres (80) trabajan bajo una situación de sueldo por honorarios (25 casos que equivalen al 26.3%) (ver gráfica 4), siendo este el miembro de la familia el que aporta para los gastos familiares, por lo tanto el ingreso mensual para el grosor de la población va desde \$1,300 hasta los \$5,200 que representa un Nivel Socioeconómico Bajo (ver gráfica 5).

Gráfica 4. Estado Laboral de los padres de familia

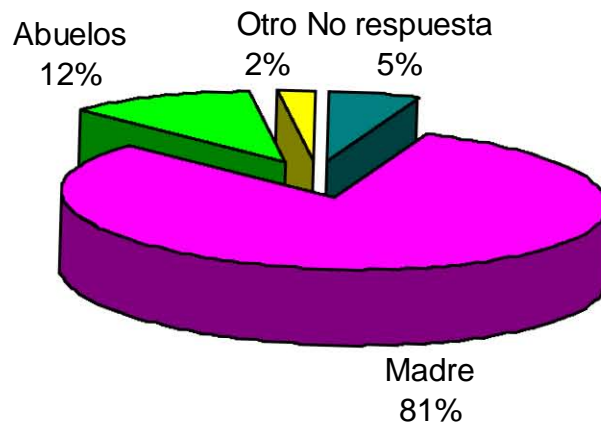


Gráfica 5. Ingreso Mensual promedio de las familias

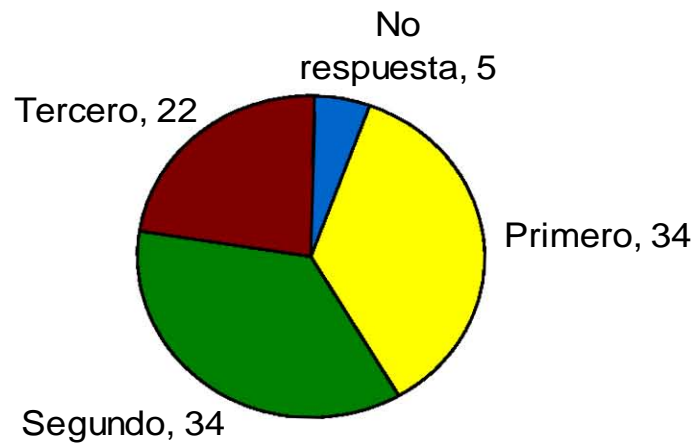


Es importante mencionar que en el 75.8% de los niños (72) viven con ambos padres, siendo la madre (en 77 casos) la principal cuidadora del niño (81.1%) (ver gráfica 6), la mayoría de los niños ocupa el primero y segundo lugar de nacimiento (34 casos equivalentes al 35.8%) (ver en gráfica 7) y tienen 2 hermanos (40 casos equivalentes al 42.1%) (ver gráfica 8).

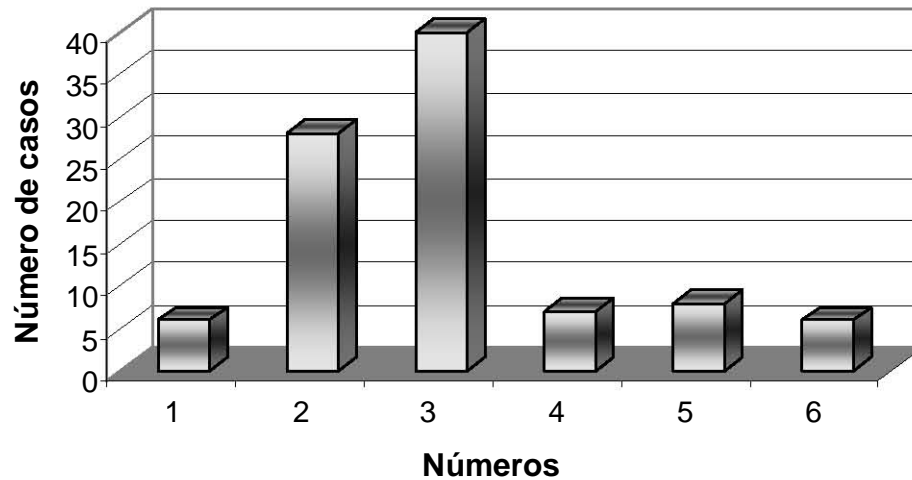
Gráfica 6. Persona que cuida al niño(a)



Gráfica 7. Lugar que ocupa el hijo(a) en la familia



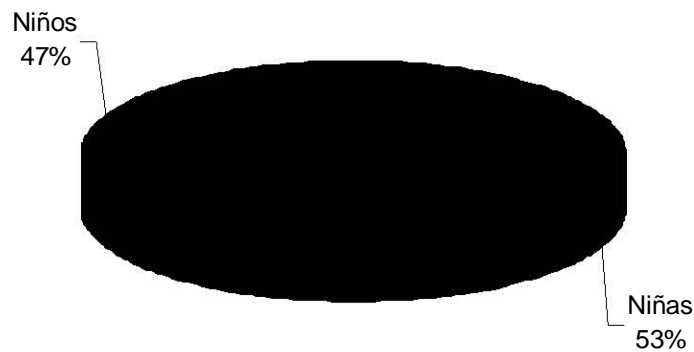
Gráfica 8. Número de hermanos



Siendo el principal objetivo de dicha investigación la extensión y promoción del vocabulario es de gran importancia resaltar que la población no presenta problemas de lenguaje (73 casos equivalentes al 76.8%) y el idioma que se les habla en casa por parte de ambos padres es el español (87 casos equivalentes a 91.6% de la población total).

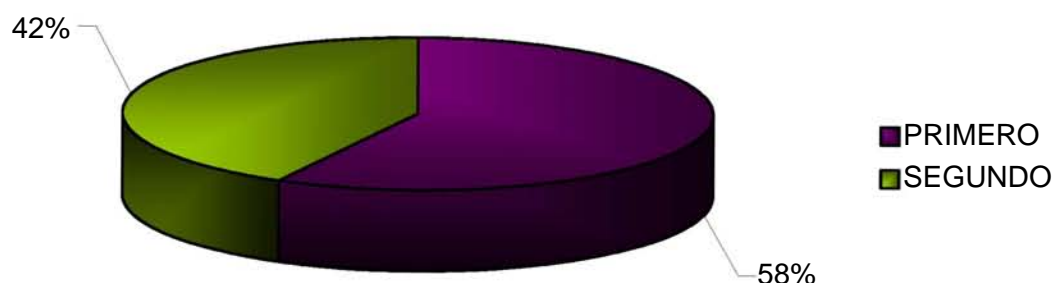
La muestra estuvo integrada por 95 niños y niñas mexicanos de entre 6 a 8 años de edad, de los cuales la mayor proporción (52.6%) correspondió a las niñas, tal y como se puede observar a continuación (ver gráfica 9).

Gráfica 9. Distribución muestra total por sexo



En lo que respecta a su escolaridad podemos señalar que la mayor proporción 57.9% se encontraban cursando el 1er. grado de educación primaria y el resto el 2do. grado de primaria, como se muestra a continuación (ver gráfica 10).

Gráfica 10. Distribución de la muestra por grado escolar



Una vez concluido el análisis descriptivo que permitió identificar las características generales de la población en la cual se aplicó la presente investigación, se procedió a realizar un análisis descriptivo de perfiles a través del análisis de frecuencias, incluyendo cada una de las áreas de estudios, en los diferentes grupos y en las diferentes aplicaciones, con la finalidad de presentar un panorama general de resultados que permita observar de manera descriptiva las posibles diferencias a partir de la estrategia utilizada, evaluando con ello los resultados obtenidos con la intervención.

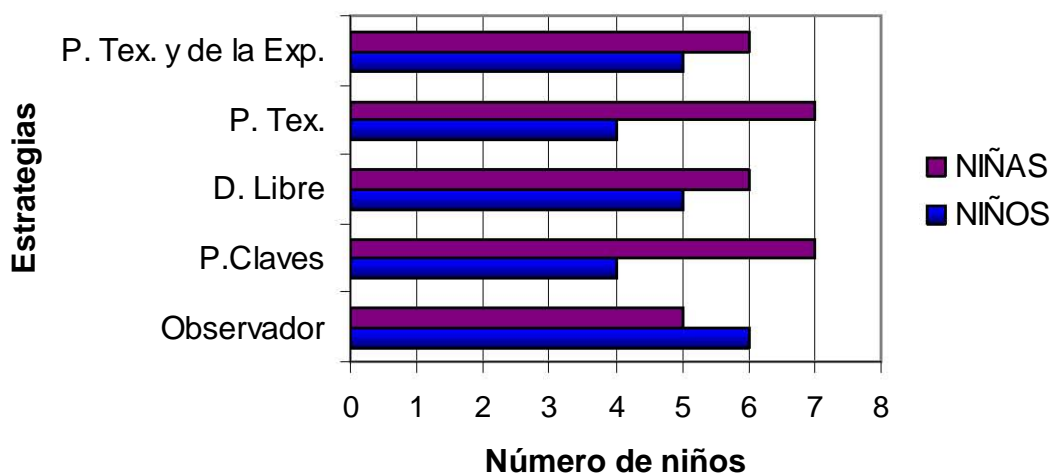
La organización de los sujetos para dividirlos por equipos se hizo mediante una distribución al azar de acuerdo al número de integrantes por grado, en las siguientes tablas se muestra como quedaron asignados los sujetos a cada equipo.

- Para el grupo de primero (ver tabla 7 y gráfica 11):

Tabla 7. Distribución de los sujetos de primero

Estrategia	Observador	P.Claves	D. Libre	P. Tex.	P. Tex. y de la Exp.	Total
NIÑOS	6	4	5	4	5	24
NIÑAS	5	7	6	7	6	31
TOTAL	11	11	11	11	11	55

Gráfica 11. Representación de la muestra de 1er. grado por estrategia



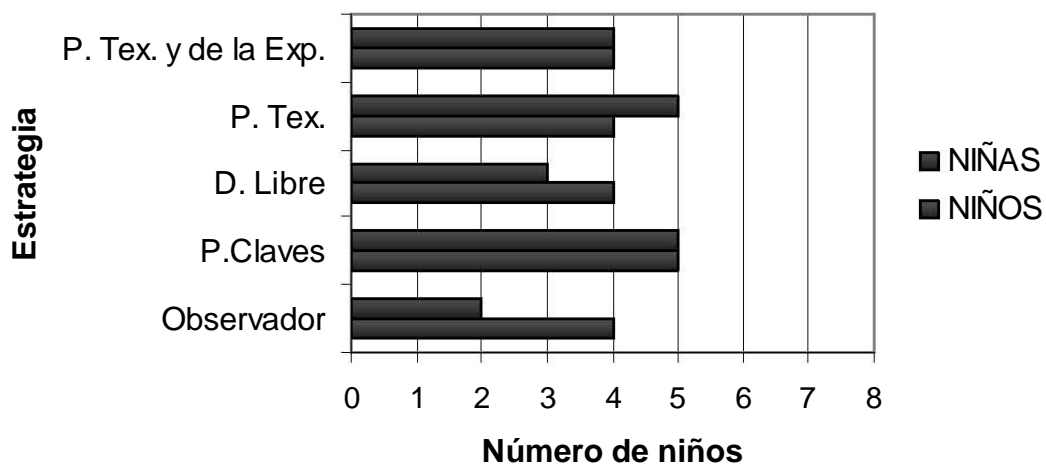
- Para los grupos de segundo (ver tabla 8 y gráfica 12):

Tabla 8. Distribución de los sujetos de segundo

Estrategia	Observador	P.Claves	D. Libre	P. Tex.	P. Tex. y	Total
------------	------------	----------	----------	---------	-----------	-------

					de la Exp.	
NIÑOS	4	5	4	4	4	21
NIÑAS	2	5	3	5	4	19
TOTAL	6	10	7	9	8	40

Gráfica 12. Representación de la muestra de 2do. grado por estrategia



Cabe aclarar que en algunos casos el número de integrantes por equipo varió debido a diferentes factores que no fue posible controlar como: inasistencias, ausencias por enfermedad, y cambios de escuela.

Para la aplicación de las estrategias se utilizaron tres diferentes lecturas las cuales contenían diversas palabras claves, mismas que se utilizaron para la obtención de resultados por medio de un análisis de frecuencias considerando cada una de las palabras claves que integraron la lista de vocabulario (16), lo cual permitió conocer aquellas que obtuvieron un mayor puntaje. Dichas palabras se muestran en la siguiente tabla (tabla 9).

Tabla 9. Lecturas con sus respectivas palabras claves

LECTURA	PALABRAS CLAVES
1.-TIRANOSAURIO REX	<ul style="list-style-type: none"> • ANIMAL • DINOSAURIO • TIRANOSAURIO REX • GIGANTESCO • DESPERDICIO • DEVORAR
2.- LA SELVA	<ul style="list-style-type: none"> • SELVA • FERROZ • DOMÉSTICO • AVE • ZOOLÓGICO
3.- EL CIRCO	<ul style="list-style-type: none"> • CIRCO • ACRÓBATA • TRAPICISTA • DOMADOR • PAYASO

La siguiente tabla (tabla 10) nos muestra los criterios de calificación para la prueba de vocabulario “Tabla de niveles de conocimiento de la palabra” (Alva, 1995) en sus tres diferentes momentos.

Tabla 10. Niveles de conocimiento de la palabra

CALIFICACIÓN	CRITERIOS	EJEMPLOS
0	No contesta	Doméstico
	Da una respuesta errónea.	Ave, es un sol
	Repite la palabra únicamente	Buzón, buzón
1	Sobregeneraliza la palabra.	Circo, donde hay animales
	Define con la misma palabra en una oración.	Repartir, repartir las hojas
	Derivación correcta de la palabra con plurales, género o tiempos	“Feroz, nos puede atacar

2	<p>verbales</p> <p>Enlista ¿qué es? y ¿cómo es?</p> <p>Da ejemplos</p>	<p>Zoológico, es un lugar donde hay muchos animales.</p> <p>Granja, gallinas, gallos, pollos.</p>
3	<p>Indica para qué sirve la palabra.</p> <p>Da sinónimos</p>	<p>Detergente, es un jabón que lava la ropa.</p> <p>Ordenar, los libros están en su lugar.</p>
4	<p>Da una definición que incluye: ¿qué es?, ¿cómo es? y ¿para qué sirve?.</p>	<p>Librero, es un mueble donde ponen libros.</p>

A continuación se presentan las puntuaciones obtenidas por la prueba de vocabulario, en la que se muestra cuales fueron las lecturas y las estrategias de mayor puntuación para cada uno de los grados divididos en sus diferentes equipos así como las diferencias en el pretest y postest (tabla 11).

Tabla 11. Resultados totales por lectura y estrategia

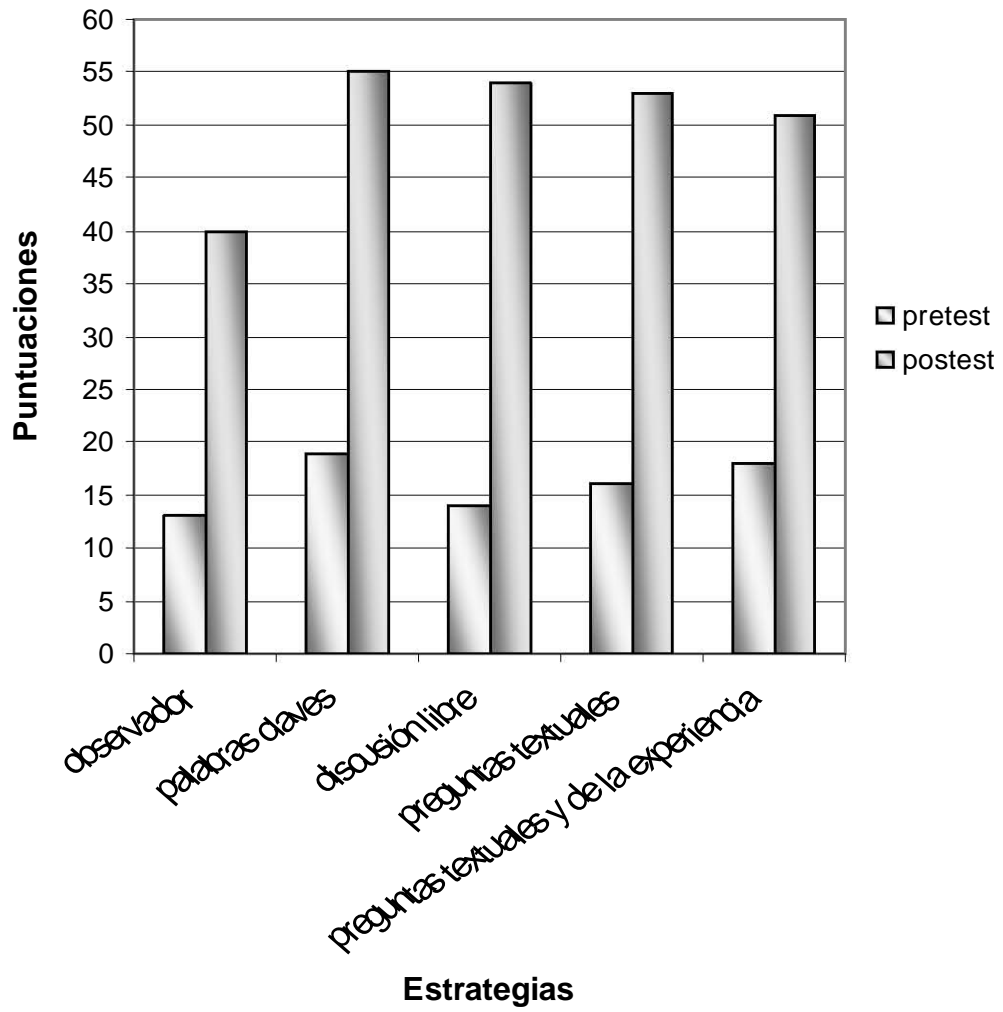
Grupo	Estrategia	Grado	Pretest				Postest			
			Lectura 1	Lectura 2	Lectura 3	Total	Lectura 1	Lectura 2	Lectura 3	Total
Observador	Observador									
		1°	5	5	3	13	15	13	11	40
		2°	8	6	4	19	14	13	11	38
Experimental	Palabras Claves	1°	9	6	5	19	20	18	17	55
		2°	6	5	4	15	16	13	14	43
Experimental	Discusión Libre	1°	7	4	3	14	20	17	16	54

		2°	7	6	5	17	15	15	14	44
Experi- mental	Preguntas Textuales	1°	6	5	4	16	19	18	15	53
		2°	7	6	5	18	15	13	13	42
Experi- mental	Preguntas textuales y de la experien cia	1°	8	5	4	18	20	17	15	51
		2°	8	6	5	18	13	11	11	34

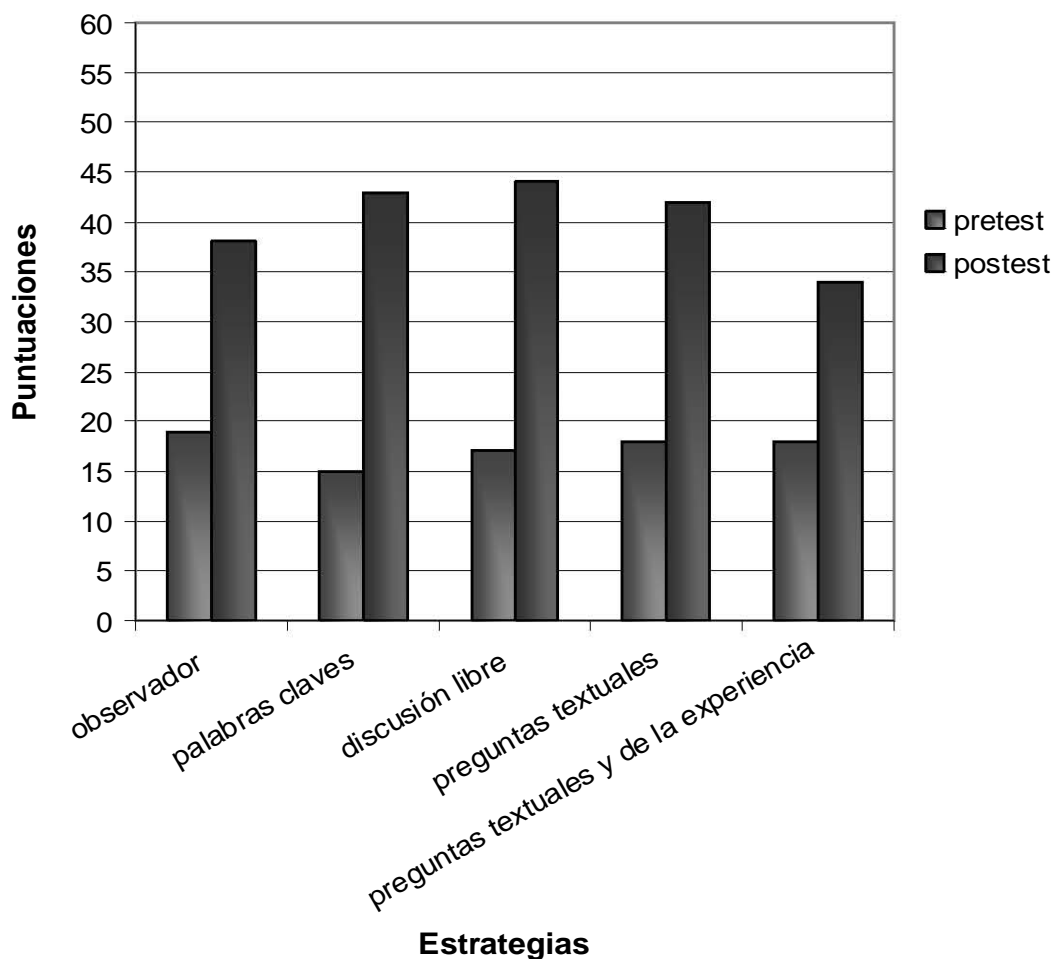
En base a los resultados obtenidos se puede concluir que se presento un cambio en cuanto a los valores totales en cada uno de los momentos de aplicación (pretest y postest), siendo el grupo de primer grado el que destaca por puntuaciones más altas en comparación con el grupo de segundo grado.

Se observa que la estrategia con puntuación más elevada en pre y post para el grupo de primer grado fue: Palabras Claves (ver gráfica 13), para el grupo de segundo grado fue: en la aplicación pretest con puntajes iguales en los totales las estrategias de Preguntas Textuales y la de Preguntas Textuales y de la experiencia, y en su aplicación postest la estrategia de Discusión Libre (ver gráfica 14).

Gráfica 13. Totales de 1er. grado en pre y postest



Gráfica 14. Totales de 2do. grado en pre y postest



El total de las puntuaciones de la prueba de vocabulario es de 64 puntos (16 palabras, calificadas en un rango de 0 como el más bajo hasta 4 como el más alto), de tal forma que en las gráficas se muestran las diferencias en el pre y postest en ambos grupos ya que en la evaluación inicial (pretest) las puntuaciones no muestran gran diferencia porque se encuentran por debajo de 20 puntos. Los resultados se incrementaron en los puntajes de la post evaluación ya que pasan de 40, es importante señalar que en el caso del 1er. grado hubo un mayor incremento, tal vez por que la estimulación de lectura que reciben de la maestra es mayor en comparación con el 2do.grado.

Para determinar las diferencias entre grupos pre y postest, se utilizó la prueba t de Student para comparar dos muestras independientes que estuvieron sometidas a mismo tratamiento obteniéndose los siguientes resultados (tabla 12):

Tabla 12. Comparación entre grupo control y experimental pretest

Grupo	Media	Desviación Estándar	Grados de libertad	Prueba t	significancia
Observador	15.2353	6.3199	22.576	-1.047	0.306
Experimental	16.9872	5.9379			

Sig. \leq al 0.05

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos, lo cual permite comprobar que los grupos no eran diferentes de antemano.

Una vez que se comprobó que los grupos no eran diferentes desde su elección, se procedió a correr la prueba t de Student para grupos independientes con los datos obtenidos en el postest, con la finalidad de determinar si una vez aplicado el tratamiento, se presentaron diferencias entre los grupos, obteniendo al respecto los siguientes resultados (tabla 13). Estos muestran que si existen diferencias significativas entre los grupos, lo que demuestra que si existieron cambios en los grupos concluido el tratamiento (estrategias), permitiendo observar que el grupo experimental obtuvo una media superior que indica una mejor utilización del vocabulario, aún cuando ambos grupos aumentaron sus puntajes promedio.

Tabla 13. Resultados prueba t en postest

Grupo	Media	Desviación Estándar	Grados de libertad	Prueba t	significancia
Observador	39.1176	10.5704	21.66	-3.184	0.04
Experimental	47.9359	9.2488			

Sig. \leq al 0.05

Para comprender más las diferencias entre los grupos (observador y experimental) en los dos momentos de aplicación por cada una de las lecturas utilizadas, se hizo una comparación de medias cuyos resultados se muestran a continuación (tabla 14).

Tabla 14. Comparación pre- postest grupo Observador

Grupo	Grado	Aplicación	Lectura	Media	Desviación Estándar
Observador	1º	pretest	1	5.000	2.828
		postest		15.090	3.910
		pretest	2	5.363	2.203
		postest		12.833	3.544
		pretest	3	2.909	1.700
		postest		11.363	4.904
	2º	pretest	1	8.333	3.669
		postest		14.166	1.940
		pretest	2	6.166	2.228
		postest		12.833	3.544
		pretest	3	4.333	1.632
		postest		11.000	4.472

Es importante señalar que éste grupo no recibió algún tipo de tratamiento y se observa que hubo un incremento de las medias en la aplicación postest para ambos grados destacando las de primero.

De la misma manera en el grupo experimental se compararon las diferentes estrategias en los dos momentos de aplicación por cada una de las lecturas, los resultados se muestran a continuación. Para comprender más las diferencias entre los grupos (observador y experimental) en los dos momentos de aplicación por cada una de las lecturas utilizadas, se hizo una comparación de medias cuyos resultados son los siguientes (tabla 15).

Tabla 15. Comparación pre- postest grupo experimental

Grupo	Grado	Lectura	Estrategia	Aplicación	Media	Desviación Estandar
			Palabras Claves	pretest	8.818	5.231
				postest	19.636	2.292
			Discusión Libre	pretest	6.636	1.911
				postest	20.363	1.566

Experimental	1º	1	Preguntas Textuales	pretest	6.363	3.324		
				postest	19.545	2.207		
	Preguntas Textuales y de la Experiencia		pretest	8.363	4.365			
			postest	19.909	1.640			
	2º		Palabras Claves	pretest	6.300	3.465		
				postest	15.600	2.366		
			Discusión Libre	pretest	6.857	3.716		
				postest	14.857	4.259		
			Preguntas Textuales	pretest	6.888	2.848		
		postest		15.444	3.908			
	Preguntas Textuales y de la Experiencia	pretest	7.750	2.815				
		postest	12.625	3.583				
	1º	2	Palabras Claves	pretest	5.636	1.747		
				postest	18.363	1.120		
			Discusión Libre	pretest	4.090	1.578		
				postest	17.090	2.700		
			Preguntas Textuales	pretest	5.545	1.572		
				postest	18.545	1.439		
			Preguntas Textuales y de la Experiencia	pretest	5.454	1.916		
				postest	16.818	2.482		
			2º	Palabras Claves	pretest	5.300	2.057	
	postest	13.200			3.259			
	Discusión Libre	pretest		6.000	2.160			
		postest		15.428	1.902			
	Preguntas Textuales	pretest		6.222	2.048			
postest		13.222		2.728				
Preguntas Textuales y de la Experiencia	pretest	5.750	2.251					
	postest	10.625	3.335					
1º		Palabras Claves	pretest	5.000	2.607			
			postest	16.636	2.292			
		Discusión Libre	pretest	3.454	1.293			
			postest	16.363	2.975			
		Preguntas Textuales	pretest	4.000	2.144			
			postest	15.272	3.744			
Preguntas Textuales y de la Experiencia	pretest	4.000	1.897					
	postest	14.636	3.801					

Experimental	2º	3		postest	14.636	3.801	
			Palabras Claves	pretest	3.800	1.549	
				postest	14.300	2.110	
			Discusión Libre	pretest	4.714	1.380	
				postest	14.285	3.251	
			Preguntas Textuales	pretest	4.666	1.414	
				postest	13.000	2.179	
			Preguntas Textuales y de la Experiencia	pretest	4.875	2.295	
				postest	11.250	2.764	

Como se puede observar en la tabla anterior si existen diferencias en las medias en los diferentes momentos de aplicación las cuales varían de acuerdo a cada estrategia, para fines de la investigación las puntuaciones pretest son la base para conocer su nivel de vocabulario, una vez obtenidas las del postest podemos concluir que las estrategias de mayor efectividad para ambos grados son las de Discusión Libre y Palabras Claves.

Adicionalmente, se realizó un análisis de varianza para conocer las diferencias en los diferentes momentos de aplicación y las lecturas (tabla 16).

Tabla 16. Resultados totales del análisis de varianza

Aplicación	Media	Grados de libertad	F	sig.
Pre test	42.824	9	1.209	.301
Postest	503.974		8.700	.000

Sig. \leq al 0.05

La importancia que tiene el haber utilizado tres diferentes lecturas nos permite conocer cuál de éstas obtuvo un mayor puntaje, lo que indicaría que tan significativa resultó para los infantes, en la siguiente tabla (tabla 17) se muestran las diferencias entre las lecturas en la aplicación pretest, que señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las lecturas ya que los niños no habían tenido contacto previo con las mismas.

Tabla 17. Análisis de varianza en el pretest grupo por estrategia

Lectura	Media	Grados de libertad	F	Sig,
1	14.059	9	1.117	0.36
2	3.587		0.937	0.498
3	4.539		1.308	0.245

Sig. \leq al 0.05

A continuación se muestra el análisis postest para conocer cuál(s) de la(s) lectura(s) fue(ron) significativa (s) (tabla 18).

Tabla 18. Análisis de varianza en el postest grupo por estrategia

Lectura	Media	Grados de libertad	F	Sig,
1	75.458	9	9.218	0.000

2	68.753		8.676	0.000
3	40.168		3.551	0.001

Sig. \leq al 0.05

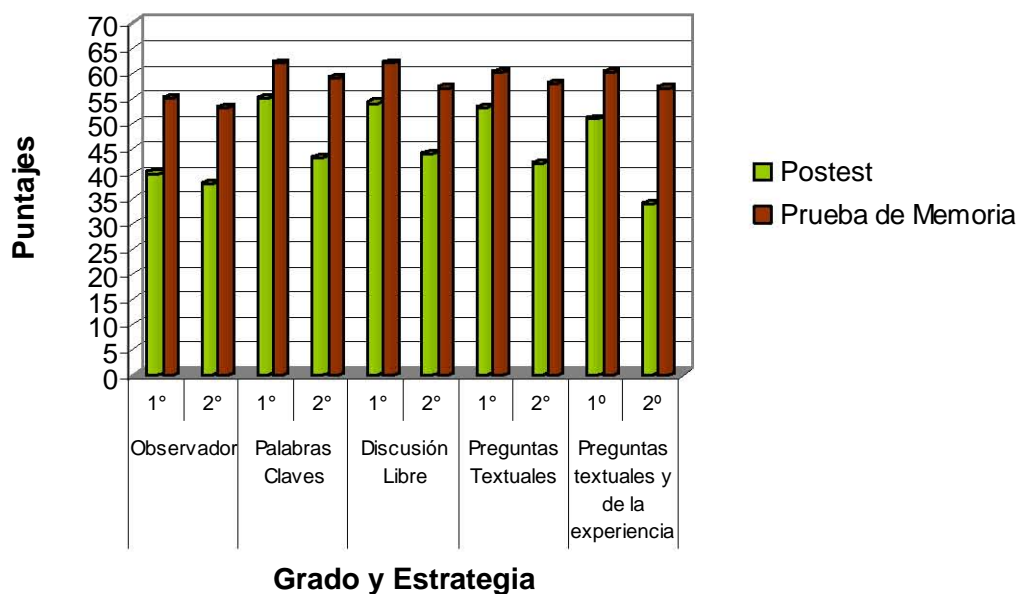
En base a estos resultados se concluyó que si existen diferencias estadísticamente significativas entre las lecturas, destacando la 1 y 2 como mayormente significativas.

Una vez terminado el análisis de los resultados obtenidos en los dos primeros momentos de aplicación pre y postest se procedió al análisis de la prueba de memoria, el cuál permitió conocer la existencia y/o permanencia en el conocimiento adquirido por medio de las estrategias aplicadas en cada uno de los equipos.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la prueba de memoria se obtuvieron una media de 54.094 con una desviación estándar 5.4344, lo que nos permite saber en donde se ubican la mayoría de los casos, es decir si existió permanencia en el conocimiento de las palabras evaluadas.

En la siguiente gráfica (ver gráfica 15) se muestran los puntajes obtenidos en las aplicaciones postest y prueba de memoria en ambos grados.

Gráfica 15. Totales por grado y estrategia en postest y prueba de memoria



En la siguiente tabla (tabla 19) se muestran las puntuaciones obtenidas en la prueba de memoria y el número de casos que se ubican en las mismas, es importante recordar que el puntaje máximo a obtener en esta prueba era de 64 puntos (16 palabras evaluadas desde 0 hasta 4 puntos).

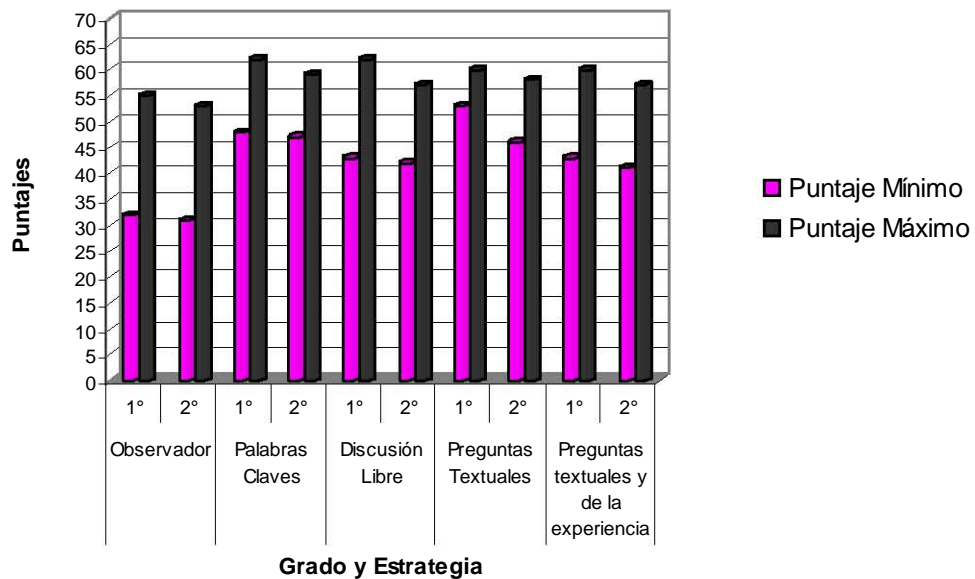
Tabla 19. Puntajes de la prueba de memoria

Grupo	Estrategia	Grado	Prueba de memoria	
			Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
Observador	Observador	1°	32	55
		2°	31	53
Experimental	Palabras Claves	1°	48	62
		2°	47	59
Experimental	Discusión Libre	1°	43	62
		2°	42	57
Experimental	Preguntas Textuales	1°	53	60
		2°	46	58
Experimental	Preguntas textuales y de la experiencia	1°	43	60
		2°	41	57

Del total de casos (95), las puntuaciones van desde los 31 hasta 62 puntos, se puede observar que los puntajes tanto del grupo observador como de los grupos experimentales siguen siendo más altos para el primer grado. Comparando estos resultados con los obtenidos tanto en la aplicación pretest como posttest, podemos concluir que los puntajes se vieron favorecidos para ambos grados.

Como se observa en la siguiente gráfica (ver gráfica 16) los puntajes mínimos en la prueba de memoria para 1er. grado fueron de 43 en las estrategias de Discusión Libre y Preguntas Textuales y de la Experiencia y en 2do. grado fueron de 42 en la estrategia de Discusión Libre y 41 en Preguntas Textuales y de la Experiencia, los puntajes máximos obtenidos por 1er. grado aparecieron en la estrategia de Palabras Claves y Discusión Libre (62), y para 2do. grado Palabras Claves (59) y Preguntas Textuales con 58 puntos.

Gráfica 16. Puntajes de prueba de memoria por grado y estrategia



Para conocer las diferencias entre las estrategias en la aplicación de la prueba de memoria se llevó a cabo una comparación de medias para conocer en cual de ellas fue la más efectiva para cada uno de los grados (1° y 2°), mismos que se muestran en la siguiente tabla (tabla 20).

Tabla 20. Medias por grado en prueba de memoria

Grado	Observador	P.Claves	D. Libre	P. Tex.	P. Tex. y de la Exp.
Primero	53.818	56.454	56.272	54.363	53.454
Segundo	51.666	53.400	52.571	54.000	52.875

Los resultados muestran que la estrategia con una media más elevada fue la de Palabras Claves en primer grado, siendo para segundo la estrategia de Preguntas Textuales. En general se puede observar que las diferencias presentadas entre las medias de cada una de las estrategias es mínima, lo que puede traducirse en que todas ellas mostraron efectividad al promover la extensión del vocabulario.

Para comprobar lo antes mencionado se realizó una prueba t de Student para saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (observador y experimental). Tabla 21

Tabla 21. Resultados prueba t en prueba de memoria

Grupo	Media	Desviación Estándar	Grados de libertad	Prueba t	significancia
Observador	53.058	5.355	23.814	-.877	0.384
Experimental	54.320	5.459			

Sig. \leq al 0.05

Se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas (0.384) entre los grupos permaneciendo más alta la media del grupo experimental, es importante decir que no existieron cambios en ambos grupos pasados los dos meses necesarios para la aplicación de la prueba de memoria.

A continuación se presentan los resultados encontrados al ejecutar un análisis de varianza entre los grupos (observador y experimental) con sus respectivas estrategias y el grado (1º y 2º) esto para conocer si al interior de los mismos se presentaron diferencias estadísticamente significativas (tabla 22).

Tabla 22. Resultados totales del análisis de varianza

Aplicación	Media	Grados de libertad	F	sig.
Prueba de Memoria	15.087	4	.500	.736

Sig. \leq al 0.05

Observando la tabla anterior (tabla 22) se puede confirmar la no existencia de diferencias estadísticamente significativas (.736) entre las diferentes estrategias utilizadas en cada uno de los grupos antes mencionados.

Para conocer si existieron diferencias estadísticamente significativas entre los grados primero y segundo con su correspondiente estrategia, se llevo a cabo un análisis de varianza (tabla 23).

Tabla 23. Resultados totales del análisis de varianza en los diferentes grupos (observador y experimentales en ambos grados)

Grado	Media	Grados de libertad	F	sig.
1º y 2º	20.890	9	.686	.720

Sig. \leq al 0.05

Haciendo una nueva combinación de los diferentes grupos existentes (grado y estrategia a la que pertenecieron) no se muestran diferencias estadísticamente

significativas (.720) pues las diferencias entre ellas son muy pequeñas, lo que nos permite concluir que todas son efectivas en el desarrollo y promoción del vocabulario.

Los resultados nos permiten concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas ya que las mismas son tan pequeñas entre los grupos, obteniéndose una mejoría general en el conocimiento de las palabras utilizadas.

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La adquisición de la lengua y la importancia que tiene el vocabulario dentro del desarrollo general del individuo, ha constituido un enorme campo de estudio, así como un tema de creciente interés desde hace ya algunas décadas mismo que ha sido discutido en varias investigaciones destacando: Bruner, 1986; Dale, 1991; Delval, 1994; Strommen, 1982; Vygotsky, 1987. En ellas se percibe al vocabulario (las palabras) como parte fundamental del lenguaje y como factor determinante para el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas y escolares como la comprensión lectora, de ahí la importancia que se le asigna al incremento, comprensión y producción del vocabulario en los infantes.

Nagy (1988) recalca la necesidad de enseñar estrategias de forma directa a niños y en especial aquellas que sean dirigidas a la enseñanza de nuevas palabras, mismas que le permitan al infante tener un mejor conocimiento de lo que le rodea; así como, una mejor comprensión de todo aquel material, ya sea gráfico y/o hablado con el que tenga contacto, es decir, “para comprender un texto es necesario conocer lo que significan la mayoría de las palabras que contiene”.

Concordando con (Kimble citado en Beltrán, 1996) se utilizó una estrategia con el objetivo de mejorar la calidad del rendimiento de los alumnos, esta estrategia debe ser apoyada por alguna concepción de aprendizaje y este concepto es para un cambio más o menos permanente de conducta, que se produce como resultado de la práctica, de ahí la importancia que tuvo el aplicar una evaluación después de 2 meses llamada prueba de memoria.

El principal objetivo del presente trabajo fue evaluar la efectividad de las estrategias de promoción de vocabulario en niños de 6 a 8 años de edad que se encontraban cursando el primero y segundo grado de educación primaria, así como observar el efecto que tiene en las mismas el grado al que pertenecen éstos, para así dar respuesta a la falta de estudios que evaluaran la efectividad y diferencia de las mismas en infantes en la educación primaria.

Las estrategias de promoción de vocabulario que fueron evaluadas en su efectividad fueron:

- Palabras Claves
- Discusión Libre
- Preguntas Textuales y
- Preguntas Textuales y de la Experiencia.

Cabe destacar que antes de realizar los equipos de trabajo las sesiones de conocimiento entre los niños y las experimentadoras facilitó la empatía al trabajar con ellos, permitiendo que la aplicación de las estrategias fuera sencilla ya que su curiosidad y entusiasmo se reflejaron desde un principio mostrando constancia en su asistencia y participación hasta el final del tratamiento (pretest, posttest y prueba de memoria).

Las estrategias se pusieron en práctica en equipos pequeños de discusión (desde 4 hasta 6 niños en equipos) esto porque se dan más verbalizaciones (Alva et. al. 1991) y un mejor desempeño al trabajar con ellos (Mazón, 1998).

Respondiendo a la primer pregunta de investigación sobre los efectos de las estrategias en la comprensión y producción en los tres momentos de aplicación, se logró un incremento en la comprensión y en la producción de las palabras evaluadas (lista de vocabulario) ya que calificaciones de 0,1 y ocasionalmente 2 que incluyen definiciones erróneas, simples y/o repetir la palabra que se presentaron con mayor frecuencia en las evaluaciones pretest, disminuyeron y se incrementaron las calificaciones más altas (3 y 4) que son las que implican definiciones más completas.

La mayoría de los niños que participaron en los diferentes equipos (observadores y experimentales) se vieron beneficiados a pesar de haber pertenecido al equipo control, coincidimos con Elley (1989) quien planteaba que la lectura en voz alta de las historias constituye una fuente significativa de adquisición de vocabulario ya sea que la lectura vaya acompañada de explicaciones o no de la maestra, sin embargo, es importante señalar que las ganancias en estos fueron menores comparadas con las obtenidas en los grupos experimentales, donde los beneficios fueron mayores especialmente en el equipo de la estrategia de Palabras Claves para primer grado y Discusión Libre para segundo grado ya que promovieron que las calificaciones 3 y 4 en la aplicación posttest se incrementaran; estas puntuaciones nos indican una definición más completa de las palabras ya que incluyen aspectos descriptivos, qué es y cómo es y aspectos funcionales (para qué sirve).

Las ganancias no se vieron reflejadas únicamente en las puntuaciones obtenidas en la aplicación de la prueba de vocabulario, por el contrario también se reflejaron en la participación de los niños ya que al principio se requirió que las experimentadoras invitaran continuamente a los niños a participar. En la medida en que transcurrieron las sesiones la participación fue activa y constante, seguían libremente la discusión y se hacían preguntas entre ellos lo cual propiciaba la participación de todos inclusive la de aquellos que en un principio se mostraron tímidos e indecisos.

Otro resultado importante que responde a la segunda pregunta de investigación sobre las diferencias entre los dos grados evaluados se encontró que al analizar las diferencias encontradas en las puntuaciones de los niños de primero fueron mayores comparadas con las obtenidas por los niños de segundo grado. Lo anterior puede ser explicado debido a que existe una mayor estimulación hacia la lectura por parte de la docente quien mencionó hacer uso de cuentos, imágenes y preguntas acerca del material revisado como parte de sus actividades dentro del aula.

Por el contrario en el caso de la docente de segundo grado la estimulación de la lectura se ve apoyada por concursos para reforzar el proceso de lecto-escritura quedando subordinado el apoyo gráfico y la interacción entre iguales, volviéndose una actividad competitiva y no cooperativa.

Coincidimos con. Carrión (2002) al considerar que el cambio de un sistema escolar como lo es el preescolar y el ingreso a la educación primaria puede ser

un factor influyente en los resultados pertenecientes a cada grado, en donde los niños de primer grado se están ajustando al nuevo sistema y comparten actividades que realizaban anteriormente, siendo más libre su participación y expresión oral en las diferentes relaciones (docente-alumno y entre iguales). Contrario a lo que presentó en el segundo grado, en donde los niños ya están adaptados al sistema saben que el espacio oral es muy limitado, pues en la mayoría de los casos este es privilegiado para el docente y ellos solo responden cuando es necesario, provocando que la interacción sea escasa o incluso nula.

Siguiendo la reflexión acerca de las estrategias que obtuvieron los puntajes más altos para los diferentes grados, es posible confirmar que la interacción juega un papel importante en el incremento del vocabulario como lo menciona Mercer (1995), pues afirma que muchos de los conocimientos que poseemos, los adquirimos a través de hablar y trabajar con nuestros iguales apoyando el valor del habla y el trabajo colectivo entre los estudiantes.

Una de las estrategias que destacó en esta investigación (Palabras Claves) no pretendía la interacción directa entre los niños pertenecientes a dicho equipo, fue imposible evitar la misma ya que con el paso de las sesiones ésta se iba presentando y fue inevitable que comentaran sus experiencias respecto a lo que conocían sobre las palabras o imágenes presentadas. La importancia que tiene dicha estrategia y la cual obtuvo un puntaje elevado recae en el uso de materiales gráficos ya que gracias a éstos se dio una asociación directa entre la imagen y la palabra sin necesidad de definirla. Su comprensión y aprendizaje de nuevas palabras se reflejó al definir la palabra recordando la imagen.

Por el contrario la estrategia de Discusión Libre (estrategia que puntuó con los valores más altos para el segundo grado) si licitaba a los niños a tener una interacción directa y a compartir sus experiencias sin necesidad de ser guiados por la experimentadora, a su vez les permitió compartir sus experiencias y conocimientos que para algunos eran nuevos.

Coincidimos con Piaget (1973), quien considera como esencial la interacción y socialización ya que es la cooperación con los otros, en el plano cognitivo lo que nos enseña a hablar de “acuerdo” a los demás y no simplemente desde nuestro punto de vista.

Así mismo, Santiuste y González (1993) señalan también que un componente fundamental de la información previa es el vocabulario por lo que una mayor amplitud de vocabulario significativo por parte de los alumnos contribuirá al enriquecimiento del lenguaje y comprensión del texto; esto nos puede ayudar a comprender porque en esta investigación la lectura que obtuvo puntaje más alto fue la número 1 (Tiranosaurio Rex) en la que podemos inferir que por ser la lectura con la que tuvieron el primer contacto con las estrategias y siendo el tema no tan ordinario en el aula de clases les permitió (en especial a los niños mas no a las niñas) compartir sus conocimientos pues hacían mención de jugar, comprar y tener artículos relacionados con el tema. Con respecto a las

lecturas 2 y 3 (La Selva y El Circo) les resultaron interesantes porque eran temas ya conocidos lo cual se vislumbró al compartir sus vivencias.

Es importante recordar que el contenido del texto puede permitir la activación de los conocimientos previos, mientras más significativo y común sea el significado del texto y cuanto más conocimiento previo tenga el lector sobre el asunto del que trata el texto que lee, existirá mayor probabilidad de activación de la información previa, como lo menciona Leal (2000).

Concordando con Kimble la prueba de memoria nos indicó que las ganancias en la comprensión y extensión de vocabulario se mantuvieron para ambos grados destacando nuevamente la Estrategia de Palabras Claves para el 1er. grado y modificándose para 2do. grado la estrategia de Preguntas Textuales que obtuvo los puntajes más altos, ya que en la aplicación de la prueba postest esta había sido la de Discusión Libre.

Es necesario mencionar que el desarrollo de la lengua constantemente se verá influido por las diferencias individuales de los infantes (Jackson-Maldonado, 1996), así como la presencia o ausencia de diferentes factores (familiar, escolar y social). de ahí, que al trabajar con grupos naturales (experimentales y observador) potencializó de forma positiva cada uno de los tratamientos aplicados (estrategias), por la interacción directa y constante de los participantes tanto al interior como exterior de las aulas.

Las diferencias entre cada una de las estrategias fueron mínimas, razón por la que los resultados demuestran que todas ellas fueron efectivas, misma razón por la que sin importar el grupo al que se perteneciera se presentaron mejorías en los resultados, encontrándose en una escala más elevada, emitiendo definiciones complejas y con un número de elementos mayor e inclusive ejemplos, provocando que las palabras evaluadas formaran parte de su lenguaje cotidiano, utilizándolas como parte de la definición de otra y asociándolas con los eventos que se sucedían actualmente en los medios audiovisuales (televisión y cuentos) a los que tenían acceso dentro y fuera del aula de clases.

Finalmente, tomando en consideración las conclusiones antes presentadas y retomando los resultados obtenidos en la presente investigación, podemos concluir que el uso de estrategias para la promoción del vocabulario resulta ser una herramienta eficaz dentro y fuera del ambiente educativo y sin importar el grado escolar al que se puedan aplicar van a resultar de gran utilidad. Los resultados confirman los estudios realizados por Jiménez, 2004; Alva, et al. 2003; Ayala, 2000; Mazón, 1998. Resaltando que se favorece la participación activa de los niños mediante la interacción entre iguales, la libertad de movimiento y expresión (preguntar, opinar y debatir) al compartir sus diferentes conocimientos.

VII. ALCANCES Y SUGERENCIAS

El presente estudio se muestra como una aportación a la utilización de diferentes estrategias para la enseñanza del vocabulario, ya que de acuerdo a los resultados antes presentados, el contar con diferentes herramientas que permitan al infante obtener un aprendizaje de forma significativa y a su vez entretenida tomando en cuenta el conocimiento previo y experiencial le será de gran utilidad para el aprendizaje de diferentes procesos educativos.

Otro aspecto relevante es que el proceso de comprensión se ve beneficiado por medio de los diferentes tipos de interacción, al compartir sus experiencias y conocimientos vistos dentro y fuera del aula, proporcionando a los profesores en servicio, una buena alternativa de trabajo en grupos pequeños (seis niños) ya que en el aula de escuela pública actualmente se cuenta con una cantidad excesiva de alumnos y el manejo apropiado de los grupos retomando los procedimientos utilizados promueven una adecuada interacción entre iguales y no presentan mucha dificultad para la supervisión de una sola persona.

A pesar de la existencia de agentes distractores en el espacio de trabajo tales como el ruido excesivo, entrada y salida constante del personal docente, limpieza, alumnos y padres de familia, así como no respetar el horario establecido de trabajo ya que el mismo espacio era asignado para diferentes actividades y se tenía que trabajar en el patio por lo que las condiciones no eran las más adecuadas (luz solar, actividad de Educación Física, falta de mobiliario). Otra factor que estuvo presente fue que los alumnos se distraían al estar saliendo de su salón para trabajar como equipo, desatendían sus ocupaciones porque les animaba el salir con las experimentadoras.

La propia existencia de dichos factores no influyeron en los resultados obtenidos.

De acuerdo a los resultados obtenidos recomendamos el uso de las estrategias para favorecer la promoción del vocabulario, debido a que son herramientas completamente accesibles, flexibles y cuyo costo para su manejo comparado con los beneficios obtenidos son mínimos y a largo plazo; se sugiere que el personal docente conozca el nombre y la utilización adecuada de las estrategias mediante un proceso de capacitación que a su vez los sensibilice en conocer las necesidades y características de sus alumnos para que les permitan adecuarlas a los contenidos curriculares correspondientes al grado en que laboren, reconociendo que al trabajar con éstas rescatan su papel de experto facilitando el proceso de aprendizaje, se les propone retomar las propuestas de los diversos autores para estimular la interacción entre iguales como son: dar una tarea, estimular la cooperación, poner en común las opiniones de los alumnos, encausar la participación, animar a los más tímidos, escucharlos cuando platican entre ellos, rescatar sus experiencias con los temas, entre otros, para lograr un óptimo desempeño escolar de sus alumnos.

Sería conveniente que el docente al poner en práctica las estrategias utilice las lecturas o contenidos de los libros de texto asignados a su grado buscando

conceptos claves que sean necesarios para el tema a explicar y de esta forma acercar a los alumnos a la lectura funcionando como puente y favorezca la comprensión.

Se propone que el uso de estas estrategias se realice en futuras investigaciones para grados superiores a los utilizados en dicha investigación además de que es necesario que se investiguen y tomen en cuenta las diferentes influencias ambientales (biológicas, familiares y escolares) que permitan continuar con el uso y aplicación de dichas estrategias no solo dentro del ámbito educativo sino fuera de este en alguna situación que implique la lectura o el enfrentarse a nuevas palabras para así apropiarse de las mismas y compartirlas con los demás .

Una sugerencia que es importante mencionar es que este tipo de investigaciones se den a conocer a los profesionistas e interesados en la materia para que se continúe el estudio y la aplicación más formal dentro de la educación.

Otra sugerencia es la invitación a realizar nuevas y variadas estrategias que faciliten el aprendizaje del vocabulario con técnicas innovadoras que permitan usar multimedia y tecnología que en nuestra actualidad es de gran uso en el avance educativo.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Alva, E. (2004). *Modelos de desarrollo del lenguaje espontáneo en infantes y escolares: análisis de muestras masivas*. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología. UNAM,
- Alva, E. et.al. (2003). *Manual de Estrategias para promover el desarrollo del lenguaje en niños de tres a seis años. Material de Apoyo para la educación preescolar SEP*. Laboratorio de Infantes, Facultad de Psicología. UNAM.
- Alva, E. et. al. (2001). Efectos del orden de gestación y el número de hermanos en el lenguaje de niños escolares. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 18, número 3, 301-311.
- Alva, E. et. al. (2000). Influencia de factores generacionales en el vocabulario emitido por escolares mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 17, número 1, 19-27.
- Alva, E. (1995). Seminario: *Desarrollo del lenguaje e Interacciones Verbales*. Facultad de Psicología. UNAM.
- Alva, E. & Arboleda, D. (1990). *Desarrollo de las interacciones verbales en niños de dos niveles socioeconómicos*. IV Congreso Mexicano de Psicología. México, D. F.
- Alva, E., Arboleda, D., Carrión, R. (1991). *La escolaridad de los padres como variable de desarrollo del lenguaje*. Trabajo presentado en el Congreso Interamericano de Psicología. San José de Costa Rica.
- Alva, E. & Carrión, R. (1990) "Vocabulario e interacciones verbales entre niños de primero y segundo grado de primaria", en VII Congreso Mexicano de Psicología, México, D.,F.
- Alva, E. & Hernández, E. (2001). *La producción del lenguaje de niños mexicanos: Un estudio transversal de niños de cinco a doce años*. México: UNAM.
- Alcazar, C, Huerta, A. & Ramos, G. (1980). *Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.
- Arboleda, D. & Enríquez, C. (1985). *Estudio descriptivo del lenguaje espontáneo en dos muestras de niños preescolares*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Arroyo, M. (2002). *Como definen sustantivos concretos escolares mexicanos de 2 niveles socioeconómicos: una propuesta de clasificación*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.

- Au, H. & Kawakami, J. (1983). *Vygotskian perspectives in discussion process in small group reading lesson, en Student diversity and the organization, Processes and use of instructional groups in the classroom*. New York: Academic Press.
- Ayala, N. (2000). *Efectos de tres estrategias sobre extensión del vocabulario en niños de primero de primaria*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Bates, E. (1993). Comprehension and production in early language development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (3-4), 222-242.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 36, 183-200.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Bronckart, J.P. (1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona. Herder.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. México. Paidós.
- Caballar, C. & Galindo, A. (2005). *Aplicación de estrategias para el incremento de vocabulario en niños de tres a seis años: Alternativas para promover el desarrollo del lenguaje*. Tesis de Licenciatura. UPN. México.
- Castañeda, S. (1982). *Efectos de la experiencia directa sobre la comprensión de lectura*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Castro, C. (2002). *Efectos de la experiencia vs, la lectura sobre la comprensión*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Carrión, R. (2002). *Vocabulario e interacciones verbales entre niños de primero y segundo grado de primaria* Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Carrión, R. (1991). *Desarrollo del vocabulario en niños de dos niveles socioeconómicos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- César, C. & Juárez, Y. (2006). *Validación de estímulos digitalizados para evaluar la comprensión del lenguaje en infantes mediante el paradigma de atención preferencial*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

- Clark, E., & Hecht, B. (1983). *Comprehension, Production and Language Acquisition*, Ann. Rev. Psychol. 34, 25-49.
- Clifford, G. (1978). Words for School: The applications in educations of the vocabulary researches of Edward L. Thorndike. Supper Patrick (ed.) *Impact of Research on Education: Some Clase Studies*, Washington, D.C. National Academy of Education.
- Contreras, N. (2004). *Análisis de la adquisición de lenguaje en infantes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Cooper, D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje Visor. Ministerio de educación y ciencia.
- Craig, G., 1997. *Desarrollo Psicológico*. México. Prentice Hall. 7ª. Edición.
- Dale, M. (1991). *Desarrollo del lenguaje, un enfoque psicolingüístico*. México, D.F. Trillas.
- De Vega, M. (1986). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. México. Alianza.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Lectura, escritura y matemáticas. Un enfoque cognitivo*. España. Aljibe.
- DeHart, G. B., Stroufe, A. & Cooper, R. G. (2000). Toddler language and thinking. En G.B. DeHart, A. Stroufe & R.G. Cooper (Eds). *Child development. Its nature and course* (pp. 237-265). New York: Mc Graw Hill.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill. 2ª. Edición.
- Díaz, M. (1991). *La relación entre el lenguaje del niño y el maestro durante la enseñanza. Comprensión y Lenguaje*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories, en *Reading Research Quarterly* 24, 174-187.

Escobar, M. C. (2005). *Estudio comparativo del desarrollo del vocabulario entre niños y niñas*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Feldman, H., Dollaghan, C., Campbell, T., Kurs-Lasky, M., Janosky, J. & Paradise, J. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child development*, 71 (2), 310-322.

Goldfield, B. & Snow, C. (2001). Individual Differences: Implications for the study of language acquisition. En J. Berko (Ed.) *Developmente of language*. (pp. 315-346). Boston: Ed. Allyn & Bacon.

Golinkoff, R. & Hirsh_Pasek, K. (2001). *Cómo hablan los bebés. La magia y el misterio del lenguaje en los primeros años*. Distrito Federal, México: Oxford University Press.

Hernández, K. & Navarro, M. (2006). *Empleo de reportes parentales para estimar la comprensión y producción de sustantivos en infantes mexicanos de 12 a 24 meses de edad de diferentes niveles socioeconómicos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27 (7), 236-248.

Jackson-Maldonado, D. (1992). El lenguaje en el segundo año de vida: diferencias individuales. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(1), 33-49.

Jackson-Maldonado, D. (1996). *Rehabilitación y Terapia del lenguaje: aportes desde la adquisición del lenguaje*. En F. Otrosky, A. Ardila & R. Chayo (Eds.), *Conceptos y tratamientos básicos para la rehabilitación del daño cerebral* (pp.261-286). México D.,F.: Planeta.

Jiménez, M. A. (2004). *Comparación de dos estrategias de comprensión de textos para incrementar el vocabulario del niño*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

- King, A. (1994). *Guiding Knowledge Construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain*. American Educational Research Journal. Summer, 1994. 31, (2).
- Mazón, N. (1998). *La interacción verbal entre iguales, en la enseñanza de estrategias para comprender vocabulario*. Tesis de Maestría. UNAM.
- Menyuk, P. (1988). *Language development. Knowledge and use* (pp. 73-81). Boston: Scott, Foresman & Company.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Nagy, E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Delaware. USA.: International Reading Association.
- Nagy, E., Anderson, R. & Herman, A. (1987). Learning word from context during normal reading. *American Educational Research Journal*. 24(2), 237-270.
- Nagy, E., & Anderson, R. (1984). How many words are there in printed school english. *Reading Research Quarterly*. 19,(3), 304-331.
- Nelson, K., Hampson, J. & Kessler-Shaw, I. (1993) Nouns in early lexicons, evidence, explanations and implications. *Journal Child Language*, 20, 61-84.
- Piaget, J. (1923). *Lenguaje y Pensamiento en el niño*. Madrid. Ediciones de la lectura.
- Pine, M. (1995). Variation in Vocabulary Development as a function of birth order. *Child development*, 66, 272-281.
- Ramírez, L. (2001). *Efectos de la representación de género en tópicos de conversación. Análisis realizado en niños de dos niveles socioeconómicos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Ribes, E. & Harzem, P. (1990). *Lenguaje y conducta*. México. Trillas.
- Roberts, J. E., Burchinal, M. & Durham, M. (1999). Parent's report of vocabulary and grammatical development of African American preschoolers: Chile and environmental associations. *Child Development*, 70 (1), 92-106.
- Sánchez, E. (1998). *Propuesta para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora mediante textos de uso funcional en un*

contexto cooperativo guiado para escolares con dificultades de aprendizaje. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Sosa, E. (1999). *El efecto de las interacciones verbales según la proporción grupal de niños y niñas de 5.0 a 7.0 años de edad en dos niveles socioeconómicos.* Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Strommen, E.; McKinney, J.; & Fitzgerald, M. (1982). *Psicología del desarrollo. Edad escolar.* México. El Manual Moderno.

Terán, M. (2003) *Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario.* Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.

Vygotsky, S. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México. Grijalbo.

IX.

A N E X O S

1. Estudio Socioeconómico
2. Lecturas Empleadas 1,2 y 3
3. Listas de vocabulario
4. Prueba de vocabulario (prueba de memoria)
5. Criterios de calificación
6. Ejemplos de imágenes para Palabras Claves

Anexo 1
Estudio Socioeconómico

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

Por favor conteste las siguientes preguntas, ya sea anotando la información que se le pide o marcando con una "X" la opción que corresponde a su caso.

Escriba la fecha de hoy: _____ / _____ / _____
Día Mes Año

I. DATOS DEL NIÑO (A)

1.- Datos Generales:

1. Nombre _____

2. Edad: (años) _____ (meses) _____

3. Fecha de Nacimiento: _____ / _____ / _____
Día Mes Año

4. Sexo: a) Femenino _____ b) Masculino _____

5. Número de hermanos:

a) Uno _____ b) Dos _____ c) Tres _____ d) Cuatro o más _____ e) Ninguno _____

6. Lugar de nacimiento que ocupa el niño (a) en la familia:

a) Primero _____ b) Segundo _____ c) Otros (especifique) _____

7. Actualmente el niño (a) vive en casa con:

a) Madre _____ b) Padre _____ c) Madre y Padre _____

d) Abuelos _____ e) Otro (especifique) _____

8. ¿Quién cuida al niño (a) la mayor parte del tiempo?

a) Madre _____ b) Padre _____ c) Abuelos _____ d) Otro (especifique) _____

9. ¿Le hablan en casa usualmente al niño (a) en otro (s) idioma(as) que no sea el Español?

a) No _____ b) Si _____

10. Si su respuesta anterior es afirmativa, señale el (los) idioma (as)

11. ¿Ha tenido su hijo (a) problema (s) de lenguaje?

a) No _____ b) Si _____

Especifique _____

II. DATOS DE LOS PADRES.

Edad 12. Madre: _____ 13. Padre: _____

Idioma que aprendió hablar desde niño(a):

14. Madre: Español _____ Otro (especificar) _____

15. Padre: Español _____ Otro (especificar) _____

Estado Civil

16. Madre: a) Soltera _____ b) Casada _____ c) Divorciada _____
d) Viuda _____ e) Unión libre _____ f) Separada _____

17. Padre: a) Soltero _____ b) Casado _____ c) Divorciado _____
d) Viudo _____ e) Unión libre _____ f) Separado _____

Escolaridad

Especifique el último año de estudios que cursó:
(Por ejemplo: 5º. De primaria o 3er. semestre de bachillerato)

18. Madre: _____

19. Padre: _____

Ocupación

¿Trabaja actualmente?

20. Madre: a) No _____ b) Si _____

21. Si su respuesta anterior es afirmativa, señale en qué trabaja: _____

Describa brevemente las actividades que desempeña: _____

22. Padre: a) No _____ b) Si _____

23. Si su respuesta anterior es afirmativa, señale en qué trabaja: _____

Describe brevemente las actividades que desempeña: _____

24. Indique su situación laboral:

Eventual _____ Por honorarios _____ Interino _____

Otro _____

III. DATOS DE LA FAMILIA

25. ¿Cuántas familias viven en su casa? _____

26. ¿Quiénes aportan dinero al gasto de su familia? Puede señalar más de una opción.

a) Padre _____ b) Madre _____ c) Otro (s) (especifique) _____

27. Subraye la opción que corresponda al ingreso mensual promedio de su familia:

a) De \$1, 300 a \$2, 600

b) De \$2, 601 a \$5, 200

c) De \$5, 201 a \$7, 800

d) De \$7, 801 a \$9, 100

e) De \$9, 101 a \$19, 00

f) Mas de \$19,000

28. La casa que habitan es:

a) Propia _____ b) La están pagando _____ c) De algún familiar _____

d) Rentada _____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Psic. Ma. del Carmen Ramírez C.

Psic. Eva Gabriela Rodríguez B.

Anexo 2

Lecturas Empleadas 1, 2 y 3

Lectura 1 "TIRANOSAURIO REX".

Hace muchísimo más tiempo que ayer vivían los dinosaurios eran animales parecidos a las lagartijas y los cocodrilos, pero gigantescos, los más grandes que han existido en el planeta (sin contar los del mar). Se les llamaba dinos por reptiles y saurios por lagartos. Algunos tenían la cola y el cuello largos y las patas de adelante chiquitas.

Uno de ellos era el Tiranosaurio Rex, al que le encantaba enseñar sus enormes colmillos y que atacaba a otros animales para devorarlos cuando tenía hambre. El Tiranosaurio Rex era muy fuerte y muy tirano, por aquellos días era el rey. Al menos eso creíamos, porque una tarde se descubrió algo diferente: algunos animales salieron corriendo de miedo, otros se quedaban cuando llegaba, el Tiranosaurio Rex. El no atacaba, sino que comía los desperdicios de los animales ya despanzurrados, pero rugía muy fuerte.

Lectura 2 "LA SELVA"

En el mundo existe una enorme cantidad de animales.

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

Algunos animales como el puma es muy feroz y nos puede atacar.

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

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

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

Lectura 3 "EL CIRCO"

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

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

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

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

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

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

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

Anexo 3
Listas de vocabulario

LISTA DE PALABRAS CLAVE LECTURA 1 "TIRANOSAURIO REX"

Nombre del niño. _____

Grado. _____

Grupo. _____

Prueba de Pretest

Fecha: _____

Prueba de Postest.

Fecha. _____

ANIMAL _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DINOSAURIO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

TIRANOSAURIO REX _____

NIVEL 0 1 2 3 4

GIGANTESCO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DESPERDICIO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DEVORAR _____

ANIMAL _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DINOSAURIO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

TIRANOSAURIO REX _____

NIVEL 0 1 2 3 4

GIGANTESCO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DESPERDICIO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DEVORAR _____

NIVEL 0 1 2 3 4

LISTA DE PALABRAS CLAVE LECTURA 2 "LA SELVA"

NIVEL 0 1 2 3 4

Nombre del niño. _____

Grado. _____

Grupo. _____

Prueba de Pretest

Fecha: _____

Prueba de Postest.

Fecha. _____

SELVA _____

NIVEL 0 1 2 3 4

SELVA _____

NIVEL 0 1 2 3 4

FEROZ _____

NIVEL 0 1 2 3 4

FEROZ _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DOMÉSTICO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DOMÉSTICO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

AVE _____

NIVEL 0 1 2 3 4

AVE _____

NIVEL 0 1 2 3 4

ZOOLÓGICO _____

ZOOLÓGICO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

NIVEL 0 1 2 3 4

LISTA DE PALABRAS CLAVE LECTURA 3 "EL CIRCO"

Nombre del niño. _____

Grado. _____

Grupo. _____

Prueba de Pretest

Fecha: _____

Prueba de Postest.

Fecha. _____

CIRCO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

CIRCO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

ACRÓBATA _____

NIVEL 0 1 2 3 4

ACRÓBATA _____

NIVEL 0 1 2 3 4

TRAPECISTA _____

NIVEL 0 1 2 3 4

TRAPECISTA _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DOMADOR _____

NIVEL 0 1 2 3 4

DOMADOR _____

NIVEL 0 1 2 3 4

PAYASO _____

PAYASO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

NIVEL 0 1 2 3 4

Anexo 4
Prueba de vocabulario (prueba de memoria)

PRUEBA DE VOCABULARIO

FECHA _____

Nombre del niño. _____

Grado. _____

Grupo. _____

ANIMAL _____

SELVA _____

NIVEL 0 1 2 3 4

NIVEL 0 1 2 3 4

DINOSAURIO _____

FEROZ _____

NIVEL 0 1 2 3 4

NIVEL 0 1 2 3 4

TIRANOSAURIO REX _____

DOMÉSTICO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

NIVEL 0 1 2 3 4

GIGANTESCO _____

AVE _____

NIVEL 0 1 2 3 4

NIVEL 0 1 2 3 4

DESPERDICIO _____

ZOOLÓGICO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

NIVEL 0 1 2 3 4

DEVORAR _____

CIRCO _____

NIVEL 0 1 2 3 4

NIVEL 0 1 2 3 4

ACRÓBATA_____

NIVEL 0 1 2 3 4

TRAPECISTA_____

NIVEL 0 1 2 3 4

DOMADOR_____

NIVEL 0 1 2 3 4

PAYASO_____

NIVEL 0 1 2 3 4

Anexo 5
Criterios de calificación

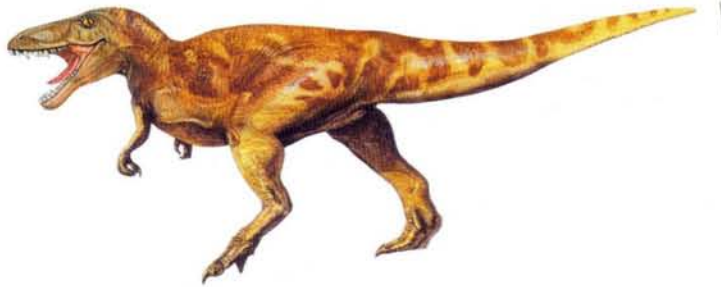
Tabla de niveles de conocimiento de la palabra

CALIFICACIÓN	CRITERIOS	EJEMPLOS
0	<p>No contesta</p> <p>Da una respuesta errónea.</p> <p>Repite la palabra únicamente</p>	<p>Doméstico</p> <p>Ave, es un sol</p> <p>Buzón, buzón</p>
1	<p>Sobregeneraliza la palabra.</p> <p>Define con la misma palabra en una oración.</p>	<p>Circo, donde hay animales</p> <p>Repartir, repartir las hojas</p>
2	<p>Derivación correcta de la palabra con plurales, género o tiempos verbales</p> <p>Enlista ¿qué es? y ¿cómo es?</p> <p>Da ejemplos</p>	<p>Feroz, nos puede atacar</p> <p>Zoológico, es un lugar donde hay muchos animales.</p> <p>Granja, gallinas, gallos, pollos.</p>
3	<p>Indica para qué sirve la palabra.</p> <p>Da sinónimos</p>	<p>Detergente, es un jabón que lava la ropa.</p> <p>Ordenar, los libros están en su lugar.</p>
4	<p>Da una definición que incluye: ¿qué es?, ¿cómo es? y ¿para qué sirve?</p>	<p>Librero, es un mueble donde ponen libros.</p>

Anexo 6
Ejemplos de imágenes para Palabras Claves

Lectura 1 “Tiranosaurio Rex”

Palabra Clave: **Tiranosaurio Rex**



Palabra Clave: **Devorar**

