



189
28
Universidad Nacional Autónoma
de México

CAMPUS IZTACALA

DESARROLLO LINGUISTICO A TRAVES DE LA
NARRACION DE CUENTOS EN NIÑOS
PRE-ESCOLARES

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N
DANIEL CANIZALES BRIONES
MIREYA CHIMAL OLVERA

Director de Tesis:
Dra. Ma. Guadalupe Ortega Soto

Los Reyes Iztacala

Octubre 1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis padres gracias por haberme dado la vida y, a Dios por permitirme conservarla hasta ahora y por llenar de bendiciones a mi familia.

A mi mamá: La Sra. Eufrosina Olvera M. porque gracias a su inagotable esfuerzo ha logrado mantenernos siempre unidos, porque gracias a su apoyo he mantenido el espíritu de superación y porque juntos hemos logrado vencer la adversidad, gracias por enseñarnos todos tus valores formando con ello a los mejores hijos y hermanos, gracias por mantenerte siempre firme, para no dejarnos caer.

A mis hermanos: Sandra y Salvador, porque gracias a su confianza, apoyo, ejemplo, cariño y comprensión, logré una de mis más anheladas metas.

A mis cuñados: Gloria y Arturo, gracias por su apoyo y comprensión, porque siempre que los he necesitado han estado junto a mí para ayudarme.

A mis sobrinos: Metzli Ixchel y Luis Enrique, gracias por llenar de luz, alegría y bendición a nuestra familia.

LOS AMO

MIREYA

A la familia Canizales Briones, gracias por todo el apoyo y cariño incondicional que me brindaron.

A Daniel, por ser una persona especial en mi vida, por haberme apoyado incondicionalmente durante la carrera, porque gracias a sus consejos y amor logré muchas cosas importantes y por haber confiado plenamente en mí para la realización de éste trabajo.

A mis familiares y a amigos, gracias por todo el apoyo que me brindaron.

Los Quiero Mucho

MIREYA

Doy gracias a Dios por haberme permitido llegar a la culminación de mis estudios y por la bendición de haberme dado una familia maravillosa.

A mis padres: Sra. Trinidad Briones G. y Sr. Urbano
Canizalez A.

A quienes admiro, respeto y amo por su incomparable ejemplo de amistad y comprensión, cuyos valores han hecho de nuestra familia una inagotable fuente de superación ante cualquier adversidad.

Que éste trabajo sea el inicio de una superación profesional y la recompensa de todos sus esfuerzos, sacrificios y sueños que han depositado en mí.

A mis hermanos, cuñadas y sobrinos:
Eduarda y Alfredo
Nely, Alfredo y Ulices

Patricia y J. Francisco
Giovanny Francisco

Patricia y Urbano

A quienes agradezco su confianza, impulso y comprensión para llevar a cabo la culminación de una de mis primeras metas.

A mis amigos: Moises Rojas A., Antonio Díaz G. y Javier Ibañez

Que han estado conmigo en la dicha, en la adversidad y hemos compartido nuestra adolescencia y adultes.

GRACIAS

DANIEL

A la familia: Chimal Olvera.

Que sin duda han sido y serán el más digno ejemplo a seguir, por su inagotable deseo de superación, de trabajo y unidad ante cualquier adversidad que el destino les prepare.

De quienes agradezco su amistad incondicional y sincera, a los cuales aprecio y respeto. En especial a la Sra. Eufrosina Olvera M., Pilar de tan magnífica e inigualable familia.

A MIREYA:

Mujer inigualable, por su entereza y valor para enfrentar las vicisitudes que la vida le ha dado.

Mujer incansable por el deseo de seguir con sus metas, metas que hasta ahora ha logrado y seguirá haciendolo por siempre.

Mujer que sabe, que de las derrotas y fracasos se aprende y se superan, superación que por toda la vida tendra.

Mujer con la cual he creado ilusiones y sueños que en su mayoría los hemos visto realizados.

Mujer que con su cariño, amor y comprensión hizo posible la realización de este trabajo, mi fuente de inspiración.

Gracias CHIQUITA
D.C.B

GRACIAS

A la Dra. Ma. Guadalupe Ortega por todo el apoyo que nos brindó, por el entusiasmo que puso para la mejor realización de éste trabajo y, por compartir con nosotros sus valiosos conocimientos que sirvieron para nuestra formación profesional y por darnos la oportunidad de llevar a cabo trabajos extra-escolares.

A la Mtra. I. Xochitl Galicia por el apoyo que nos brindó, dándonos los mejores consejos, por compartir con nosotros sus conocimientos durante nuestra formación profesional, durante la elaboración del trabajo de tesis y durante la presentación de investigaciones extra-escolares.

A la Lic. Blanca E. Huitrón por compartir con nosotros sus conocimientos, para que éste trabajo cumpliera con la calidad requerida.

Al Lic. Cesar Canales por todo el apoyo que nos brindó en el área de cómputo, porque debido a sus amplios conocimientos, ayuda y paciencia logramos terminar éste trabajo a la mayor brevedad.

Con Respeto y Admiración

Mireya y Daniel

GRACIAS

A la Lic. Jane Parisic por el apoyo que nos brindó,
facilitandonos información que fué de gran utilidad
para éste trabajo.

A las profesoras Paty, Isabel, Leza y Maru por todo el
apoyo que nos brindaron durante la realización de éste
trabajo, y en especial a Miss Maru por abrirnos las
puertas de su escuela y por confiar en el éxito de
ésta investigación.

A todos los niños que participaron en la realización de éste
trabajo, porque de no ser por el empeño que pusieron durante
el mismo, no habríamos concluido con el éxito esperado.

Con Respeto y Cariño

Mireya y Daniel

**DESARROLLO LINGUISTICO A TRAVES DE LA NARRACION
DE CUENTOS EN NIÑOS PRE-ESCOLARES**

INDICE

RESUMEN	pág 3
INTRODUCCION	pág 4

CAP. 1. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

1.1. Teoría Cognoscitiva.....	pág 10
1.2. Teoría Conductual.....	pág 14
1.3. Teoría Soviética.....	pág 19
1.4. Teoría de la Comunicación.....	pág 22

CAP. 2. LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA Y LA LECTURA EN EL DESARROLLO LINGUISTICO.

2.1. La importancia de la escuela para las experiencias literarias.....	pág 32
2.2. Características de la lectura infantil..	pág 34
2.3. El uso del significado dentro de la lectura....	pág 39
2.4. La repetición un método importante para la comprensión de la lectura.....	pág 42
2.5. Investigaciones sobre el desarrollo lingüístico a través de la lectura.....	pág 44

CAP. 3. SITUACION DE LA LECTURA Y EDUCACION EN MEXICO

3.1. Indices de escolaridad en México.....	pág 58
3.2. Indices de analfabetismo en México....	pág 60
3.3. Instituciones encargadas del fomento a la lectura en México.....	pág 66

CAP. 4. EL EFECTO DEL MODELAMIENTO Y LA ELECCION EN LA NARRACION DE CUENTOS SOBRE LA COMPRESION DE LECTURA Y EL DESARROLLO LINGUISTICO EN NIÑOS PRE-ESCOLARES.

4.1. Método

4.1.1. Sujetos	pág 73
4.1.2. Escenario	pág 73
4.1.3. Material	pág 74
4.1.4. Variables	pág 75
4.1.5. Diseño	pág 75
4.1.6. Procedimiento	pág 76

RESULTADOS	pág 84
DISCUSION	pág 106
CONCLUSIONE	pág 111
REFERENCIAS	pág 115
ANEXOS	pág 122

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fué analizar el efecto del modelamiento y la elección en la narración de cuentos sobre la comprensión de lectura y el desarrollo lingüístico en niños pre-escolares. Para ello se utilizaron 35 niños de Kinder de 5:6 a 6:0 años de edad (15 niñas y 20 niños), Los niños pertenecían a dos grupos naturales, los cuales fueron asignados como grupo control y grupo experimental, provenientes de un estatus socio-económico medio alto que fueron elegidos de una escuela privada. Los sujetos estuvieron al cuidado de sus propias profesoras. Los niños fueron elegidos de acuerdo a la calificación que obtuvieron en la escala verbal del test WPPSI y un listado de 36 palabras que se obtuvo de 6 cuentos de acuerdo a la mayor predilección de los niños del grupo experimental. Dichos cuentos fueron empleados en la fase de intervención, mientras que el test WPPSI y el listado de palabras fueron empleados en la fase de pre y post-test. La profesora asignada al grupo experimental recibió un entrenamiento del modelamiento en la narración de cuentos, durante el cual la profesora tenía que presentar características tales como: postura, dirección de la mirada, paralenguaje, movimientos y preguntas que estimularan la participación de los niños, mientras que la profesora asignada al grupo control leyó los cuentos textualmente. Los resultados indican que existe una diferencia significativa entre los grupos control y experimental en la adquisición de palabras nuevas y en la acción visual de las mismas. En la comprensión de lectura se encontró que el grupo experimental utilizó en sus respuestas un mayor número de oraciones estructuradas, en comparación del grupo control. En cuanto a la aplicación del test WPPSI en la fase de pre y post-test para ambos grupos se observó que no existen diferencias significativas entre ellos. Finalmente en cuanto a las características del entrenamiento, presentadas por las profesoras existió una diferencia significativa.

INTRODUCCION

El lenguaje constituye una parte muy importante dentro del desarrollo humano (Luria, 1987), ya que es el lenguaje un medio utilizado para el desarrollo de conductas complejas (Vigotsky, 1980). El lenguaje es el punto de referencia para hacer distinción fundamental entre el comportamiento animal y el comportamiento humano (Zancov, 1973).

Siguan Soler (1978), afirma "que el lenguaje verbal está presente en la comunicacion entre el niño y el adulto desde el primer momento. Por supuesto, no es el niño quien lo utiliza, sino el adulto. Podríamos objetar que, a pesar de que sea el adulto quien lo utiliza, el niño no lo entiende, y por tanto, este lenguaje no forma parte del proceso de comunicación, pero de hecho, el niño comprende en parte el lenguaje verbal del adulto y es en ésta relativa comprensión donde se apoya su aprendizaje" (p.31). El aprendizaje del lenguaje lleva implícita la adquisición de gran cantidad de información empírica. Desde la infancia el individuo discrimina objetos y sucesos en su medio ambiente y al poco tiempo discrimina y entiende las palabras que escucha; después produce sonidos de palabras y secuencias de sonidos, es decir, el individuo expresa lo que ha aprendido en palabras y en frases que se ajustan a los modelos de las demás personas que están a su alrededor.

A medida que el niño crece y recibe enseñanza formal e informal tanto el significado que le da a las expresiones que oye, como a las palabras y frases que emite, se van ajustando cada vez más y más a la de los adultos (Klausmeier, 1977).

En la postura teórica soviética se comprende al proceso psicológico desde el punto de vista histórico-social que tiene gran influencia sobre el desarrollo lingüístico de los individuos. Vigotsky llegó a la conclusión fundamental de que el desarrollo mental humano tiene su origen en la comunicación verbal entre el niño y el adulto, y de que "una función que está al principio dividida entre dos, pasa a ser después el medio por el que se organiza la conducta personal del niño" (p.15 Citado en Luria & Yudovich, 1984).

En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante, ya que es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por lo que aprende a actuar como miembro de una sociedad dentro y a través de los diversos grupos sociales, - la familia, el vecindario, etc. - y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores (Banks, 1983).

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

La lectura forma parte importante del lenguaje, su importancia se va incrementando a medida que el sujeto se va escolarizando.

Si tanto en el aula como en el hogar los adultos comparten lecturas y manifiestan con su ejemplo que el texto es valioso, el niño desarrollará un concepto sobre que significa leer y si es o no importante. El docente debe recordar que, en nuestro medio, es difícil que el ambiente favorable a la lectura exista en el hogar debido a que ambos padres trabajan. De ahí la mayor responsabilidad del maestro en la formación de actitudes (Venegas y Cols., 1993). Por eso el factor más importante para el proceso de motivación en el niño hacia la lectura por placer, es el maestro (Pérez, 1986).

Es importante mencionar que las historias de cuentos necesariamente necesitan ilustraciones, las cuales son componentes importantes para facilitar la lectura de éstos, ya que el dibujo contribuye a controlar el vocabulario y ayuda a construir el espacio entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito como representación del orador y dirección del diálogo de la historia (Elster & Simons, 1985).

El aprendizaje de nuevas palabras sin interferencia en la comprensión general del texto es otra forma de que los niños puedan aprender continuamente al leer por medio de la lectura de las palabras escritas. El vocabulario que se desarrolla como una consecuencia de la lectura proporciona una base permanente de conocimientos para la determinación del

significado posible y la pronunciación de palabras nuevas. Por ello las ventajas que un niño tiene cuando lee son: desarrollar un vocabulario, extraer sentido de la relación letra-sonido, desarrollar la habilidad de la identificación mediada de palabras y del significado, adquirir velocidad, eludir la sobrecarga de la memoria, confiar en el sentido, incrementar la información no visual relevante y usarla más eficientemente.

Por lo que el involucrar en forma activa al niño en la producción verbal después de la presentación de la información nueva en forma amena, tiene su justificación en el principio establecido de la repetición (Smith, 1990). Lo cual trae como consecuencia la comprensión literal, que es el resultado de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, que se suceden en paralelo e interaccionan entre sí (Aguilar, 1988). Por ello la meta fundamental de la lectura es la comprensión en el sentido de saber el significado, las expresiones del lenguaje y sacar inferencias de ellas (Klerk & Simons, 1989).

A pesar de que la lectura tiene una gran fuerza para un mejor nivel educativo dentro de cualquier país, encontramos que en México en el ciclo escolar 90-91 de los 2,902,512 niños inscritos; 2,567,178 fueron aprobados; 210,789 niños fueron dados de baja y 124,545 fueron reprobados. Mientras que a nivel primaria encontramos una población de 68, 446,354 que va de los 6 a 65 años de edad; de los cuales

11,533,695 concluyeron el sexto grado de primaria. De los habitantes mayores de 18 años, tan solo 231,145 han terminado el sexto semestre de licenciatura. Lo cual ha ido decrementando a partir de 1982, por el incremento de precios a libros y por la situación económica por la que atraviesa el país ocasionando una gran deserción en las escuelas. Mientras que en el ciclo escolar 91-92 la educación pre-escolar el total de niños inscritos fué de 2,791,550, en 49,743 escuelas, en las cuales 110,768 maestros laboran dentro de éstas. ("Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática" INEGI, 1992).

A pesar de ésto existen algunas fundaciones en México que se encargan de fomentar el hábito a la lectura, como lo es La Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil que desde hace 13 años viene prestando éste servicio y que año con año hace la presentación de nuevos talleres con el fin de capacitar a maestros e inducir a los niños al mágico mundo de la lectura y hasta cierto punto terminar con el analfabetismo en nuestro país.

Es por ello que la realización del presente estudio tiene como objetivo analizar el efecto del modelamiento, y la elección en la narración de cuentos sobre la comprensión de lectura y el desarrollo lingüístico en niños pre-escolares. Por lo que se presentan las aportaciones de algunas posturas teóricas acerca del desarrollo del lenguaje, como se muestra en el capítulo 1; la influencia que puede tener la escuela,

los maestros y los materiales didácticos adecuados para un mejor desarrollo lingüístico y el despertar en los niños el interés por una lectura temprana, como se presenta en el capítulo 2; la crisis por la que está pasando nuestro país en el área educacional y los logros que se han alcanzado por terminar con ésta crisis, descrito en el capítulo 3, con base en lo anterior surge el interés de elaborar la presente investigación, desarrollada en los capítulos 4, 5 y 6.

**DESARROLLO LINGÜÍSTICO A TRAVES DE LA NARRACION DE
CUENTOS EN NIÑOS PRE-ESCOLARES**

**Cap 1. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE EL DESARROLLO DEL
LENGUAJE**

Objetivo Particular. Analizar los puntos principales del lenguaje en las diferentes posturas teóricas.

El lenguaje ha sido estudiado por la psicología como parte importante dentro del desarrollo humano (Luria, 1987), ya que es el lenguaje un medio utilizado para el desarrollo de conductas consideradas más complejas (Vigotsky, 1980) y, para otros, es el lenguaje el punto de referencia para hacer distinción fundamental entre el comportamiento animal y el comportamiento humano (Zancov, 1973).

Las investigaciones existentes del proceso de la adquisición del lenguaje, son distintas en cuanto a la postura teórica que lo sustenta, de ahí las diversas formas en que se concibe al lenguaje, y más aún, en lo referente a los elementos que se enfatizan en dicho proceso, al describir los determinantes involucrados en él. Existen diferentes teorías acerca del desarrollo psicológico del niño que conciben al lenguaje como un factor de desarrollo.

1.1. TEORIA COGNOSCITIVA

Uno de los exponentes es Piaget (1981), quien no atribuye al lenguaje un papel importante dentro de

la organización de las actividades del niño. La inteligencia aparece antes que el lenguaje y se trata de una inteligencia práctica, es decir, que se basa en la manipulación de los objetos y que utiliza sólo percepciones y movimientos organizados, en vez de palabras y conceptos.

Piaget no duda que el lenguaje sea una condición necesaria para la consumación de las estructuras lógicas, pero afirma que no por ello constituye una condición suficiente de formación de las estructuras lógicas más elementales. Piaget menciona que se le ha atribuido demasiada importancia al lenguaje, y que aún se le considera como un factor decisivo en la inteligencia y en el desarrollo de pensamiento.

Piaget no está de acuerdo en reducir solo a lenguaje el conjunto de operaciones intelectuales. Él admite que las operaciones intelectuales se dan como resultado de la interiorización y perfeccionamiento de las acciones y que éstos son independientes del lenguaje. Esto es, la elaboración de conceptos está ligada al desarrollo lingüístico, pero ésta no es condición necesaria para las mismas, ni tampoco significa que el pensamiento sea una consecuencia del desarrollo lingüístico. De igual forma no basta asegurar la transmisión de las estructuras lógicas de forma verbal ya que si bien éstas la favorecen, la interiorización, no la determina.

Además Piaget disocia los conceptos de "Conocimiento y Lenguaje". El conocimiento tiene sus propias raíces en la acción y su organización lógica no se deriva del lenguaje. A su vez nos dice que los conocimientos se transmiten a través de la información verbal, pero las operaciones y conceptos que absorben la información y la encajan en una estructura significativa no se origina en el lenguaje (Nieto, 1987).

Por otra parte Bruner (1980), menciona que es importante el estudio de adquisición y práctica del conocimiento para el ser humano, para ello es necesario contemplar las experiencias de éste en su ambiente físico y social así como la forma en que puede ser modificado por el mismo.

Bruner (1964) considera tres aspectos importantes que influyen en el desarrollo cognoscitivo. Éstos tres modos o sistemas son: enactivo, icónico y simbólico. Enactivo es la aprehensión de nuestro medio por medios psicomotores. Mediante la interacción física con los objetos, logramos un alto nivel de adaptación al mundo de nuestro alrededor. Las imágenes y el lenguaje no desempeñan casi papel en esta adaptación. Por icónico entenderemos cuando el niño tiene una representación por medio de imágenes que pueden ser independientes de la acción, y simbólico cuando traslada las imágenes ó acciones al lenguaje.

La representación simbólica es uno de los aspectos más importantes desarrollados por Bruner, ya que menciona que al inicio del aprendizaje del lenguaje el niño adquiere palabras

que representan objetos de su ambiente físico inmediato, posteriormente el niño va aprendiendo una cierta gramática acrecentando cada vez más su vocabulario para formar oraciones en donde puede asignar a los objetos un tiempo y espacio.

Bruner además menciona la importancia y la influencia de la cultura considerando que el desarrollo cognoscitivo está influenciado tanto del exterior como desde el interior del propio sujeto, y por último afirma que el desarrollo cognoscitivo se relaciona con la evolución de la especie humana.

Por otro lado, se ha considerado al lenguaje interiorizado, como memoria verbal, lenguaje sin sonido, etc. Sin embargo podemos decir que el lenguaje interiorizado es hablar para uno mismo y externo para otros (Vigotsky, 1979). Con esto podemos considerar que para los exponentes de ésta teoría, como son Piaget y Bruner, lo más importante es el desarrollo cognoscitivo como parte fundamental en el desarrollo humano, no siendo así el desarrollo del lenguaje; ya que Piaget considera que el lenguaje es necesario para la consumación de las estructuras lógicas, más no considera que sea una condición suficiente para formarlas. Además admite que las operaciones intelectuales se dan a través de la interiorización y perfeccionamiento de las acciones pero, que éstas son independientes del lenguaje.

Por su parte Bruner considera que son importantes las experiencias del ambiente físico, social y cultural para el desarrollo cognoscitivo del individuo y que posterior a éste aprendizaje aparece el lenguaje.

Por ello podemos concluir que para ésta teoría el lenguaje es considerado como una parte no fundamental dentro del desarrollo humano.

1.2. TEORIA CONDUCTISTA

La conducta según Skinner se mantiene por el reforzamiento al que se ve sometida de manera continua, éste reforzamiento puede ser positivo o negativo, probavilizando que se incremente dicha conducta; y, a través de la extinción se decrementa. Uno de los principales exponentes de ésta corriente es Skinner (1957), quien sostiene que la diferencia entre el hombre y el animal es la conducta verbal. Además menciona que el lactante emite sonidos al azar, siendo la conducta vocal moldeada lentamente de modo que se conforma a los sonidos de las palabras usadas en la comunidad en la que se está criando.

Los padres hacen que el niño adquiera un repertorio de respuestas reforzando muchos niveles de una misma respuesta. Obviamente, la respuesta debe aparecer por lo menos una vez antes de que pueda ser fortalecida por medio del reforzamiento. Los padres no necesitan esperar que emerja la

respuesta verbal del niño en su forma final. Podemos construir respuestas muy complejas en el comportamiento de un organismo por medio del moldeamiento (Skinner, 1983).

Al enseñar a un niño pequeño a hablar, las especificaciones formales sobre las cuales se hace contingente el reforzamiento al principio son muy flojas. Cualquier respuesta que se parezca vagamente a la conducta estándar de la comunidad es reforzada; cuando dichas respuestas comienzan a aperecer frecuentemente, se insiste en una aproximación más cercana. En esta forma se pueden lograr pautas de conducta verbal muy complejas (Skinner, OpCit).

Las consecuencias del reforzamiento siguen siendo importantes después de que se ha adquirido la conducta verbal. Su función principal es, entonces, mantener la fuerza de la respuesta. La frecuencia con que el hablante emite una respuesta depende, si las demás cosas se mantienen iguales, de la frecuencia global de reforzamiento de una comunidad verbal dada. En caso contrario, si el refuerzo cesa completamente por algún cambio de circunstancia, la operante se debilita y puede desaparecer en el proceso de "extinción".

Por tanto, el reforzamiento operante es una forma de controlar la probabilidad de ocurrencia de cierta clase de respuestas verbales. Si queremos hacer que una respuesta determinada sea altamente probable, arreglamos las cosas para que el reforzamiento de muchos casos sea efectivo. Si queremos eliminar una respuesta del repertorio verbal,

organizamos las cosas para que el reforzamiento de tal respuesta no continúe. De ésta forma un niño adquiere su conducta verbal cuando las vocalizaciones relativamente carentes de pauta, que se refuerzan selectivamente, asumen de manera gradual formas que producen las consecuencias apropiadas en una comunidad verbal dada (Skinner, ÓpCit).

Esta teoría ha sido de gran influencia en las últimas décadas y más ampliamente se ha desarrollado dentro de la rehabilitación, o educación especial, en problemas de articulación, tactos (llamar por su nombre a los objetos que se les presentan), imitación vocal (ecóicas), etc.

Así como ésta teoría ha permitido el desarrollo de las diferentes áreas para la rehabilitación del lenguaje, del mismo modo ha permitido el desarrollo en determinadas áreas como la desarrollada por Ribes (1985), en la que se postula que el desarrollo del lenguaje va a ser explicado como un proceso psicológico desde las interacciones más simples hasta las más complejas.

Dentro del estudio de adquisición y desarrollo lingüístico, desde la perspectiva conductual, han surgido diferentes vertientes que han apuntado hacia al estudio funcional del mismo. Uno de los representantes de ésta nueva panorámica es Emilio Ribes (1985), quien ha llegado a la elaboración y sistematización de niveles, bajo los que opera el lenguaje.

Para ello éste autor establece que el lenguaje, bajo el análisis psicológico debe ser entendido como: 1) conducta y, 2) Se le debe definir como una clase particular de interacción entre el individuo y su ambiente.

Para éste autor el análisis del lenguaje no debe restringirse a un análisis morfológico verbal, sino también, ha de tomarse en cuenta los eventos del ambiente y las acciones de los individuos, que tienen también aspectos lingüísticos, es decir, son morfológicos no verbales, dentro de los que debemos nombrar: los gestos, el observar, el escuchar, el escribir, etc.

Con la perspectiva de Ribes, la psicología cuenta con una alternativa a través de la cual es posible contemplar al lenguaje como un proceso evolutivo y, no como un conjunto de aspectos particulares aislados entre sí. Bajo ésta postura no debe investigarse el desarrollo del lenguaje a través de diferentes tópicos (lenguaje productivo, lenguaje receptivo, sobre - extensiones, etc).

La alternativa que él propone es estudiar el lenguaje como un sistema reactivo convencional (lo que significa, entre otras cosas, que es un sistema de respuestas con morfología arbitraria), el cual permite al individuo mostrar interacciones socialmente funcionales que implican el desligamiento de las dimensiones físico-químicas y biológicas de los objetos y de los eventos con que el individuo se relaciona. La convencionalidad del lenguaje genera dos

cuestiones que hay que considerar: a) por un lado, se hace patente la importancia que tiene el estudio de la adquisición del lenguaje para comprender los procesos psicológicos superiores, y b) Al definirse el lenguaje como convencional (Socialmente construido) su adquisición solo se puede explicar en términos de las interacciones del sujeto que no posee lenguaje con otros que si lo poseen. De acuerdo a ésta postura conceptual, podemos decir que la adquisición del lenguaje es un proceso que tiene lugar en una situación social interactiva (Ribes y Pineda, v.m. Citado en Torres, 1986).

Dentro de ésta postura teórica encontramos como exponentes a Skinner y a Ribes. Para Skinner el lenguaje es una conducta verbal que diferencia al hombre del animal y que dicha conducta se incrementa a través del reforzamiento. Sin embargo para Ribes la conducta verbal es un proceso de interacciones de eventos ambientales y acciones de los individuos que van de lo más simple a lo más complejo. Con lo cual podemos decir que a pesar de ser ambos exponentes de la misma postura, difieren en la importancia que tiene el ambiente en el desarrollo lingüístico.

1.3. TEORIA SOVIETICA

Una postura Teórica es la de Vigotsky (1979), en la cual se comprende el proceso psicológico desde una postura histórico-social que va a tener una gran influencia sobre el desarrollo lingüístico de los individuos.

El lenguaje, que recoge la experiencia de generaciones o de la humanidad, interviene en el proceso del desarrollo del niño desde los primeros meses de su vida. Al nombrar los objetos y definir así sus conexiones y relaciones, el adulto crea nuevas formas de reflexión de la realidad en el niño, incomparablemente más profundas y complejas que las que éste hubiera podido formar mediante su experiencia individual. Todo éste proceso de la transmisión del saber y la formación de conceptos, que es el modo básico en que el adulto influye en el niño, constituye el proceso central del desarrollo intelectual infantil (Luria & Yudovich, 1984).

La intercomunicación con los adultos tiene un significado decisivo porque la adquisición de un sistema lingüístico supone la reorganización de todos los procesos mentales del niño. La palabra pasa a ser así un factor excepcional que da forma a la actividad mental, perfeccionando el reflejo de la realidad y creando nuevas formas de atención, de memoria y de imaginación, de pensamiento y de acción (Luria & Yudovich, OpCit).

Vigotsky (OpCit) distingue dos planos en el lenguaje: interno y externo. En el lenguaje externo, el niño parte de una palabra, luego va formando frases cada vez más complicadas, va de una fracción al todo. Su estructura no refleja simplemente la del pensamiento, ya que el pensamiento sufre cambios al convertirse en lenguaje. En el lenguaje encontramos que la gramática precede a la lógica, y un detalle gramatical, puede a veces cambiar totalmente el contenido de lo que se dice.

La palabra tiene una función, básica, no sólo porque indica el objeto correspondiente del mundo externo, sino también porque abstrae y aísla la señal necesaria, generaliza las señales percibidas y las relaciona con determinadas categorías. A ésta sistematización de la experiencia directa se debe a que el papel de la palabra en la formación de los procesos mentales sea tan excepcionalmente importante (Luria & Yudovich, OpCit).

La palabra, conectada con la percepción directa del objeto, aísla sus rasgos esenciales: el nombrar el objeto percibido, añadiendo su papel funcional, aísla las propiedades esenciales del objeto e inhibe las menos esenciales (Luria & Yudovich, OpCit).

Vigostky llegó a la conclusión fundamental de que el desarrollo mental humano tiene su origen en la comunicación verbal entre el niño y el adulto, y de que "una función que está al principio dividida entre dos, pasa después a ser el

medio por el que se organiza la conducta personal del niño". (p.15 Citado en Luria & Yudovich, OpCit).

En base a lo mencionado por Piaget (1981), Bruner (1980), Skinner (1957) y Ribes (1985), podemos decir que los fundamentos teóricos que presenta Vigostky (1979) son los más apegados a nuestra realidad actual ya que, él nos dice que el desarrollo lingüístico del niño se ve influenciado por la gente que le rodea desde su nacimiento, a pesar de que en ese momento el niño no lo entienda, pero posteriormente el niño adquiere el lenguaje a través de la repetición de sonidos, palabras y hasta llegar a emitir oraciones, y, que éste avance solo se puede dar debido a que el niño está en contacto con el lenguaje que emita la gente que le rodea.

Además éste lenguaje se va desarrollando gracias a que el niño se va socializando y con ello va aprendiendo nuevas formas de expresión, es decir, palabras nuevas que van enriqueciendo cada vez más su lenguaje.

Por ello consideramos que la Teoría de la escuela soviética sirve como modelo fundamental para la elaboración de la presente investigación, con ello no queremos decir que las otras teorías mencionadas no hayan dado puntos relevantes sobre la importancia del desarrollo lingüístico del niño.

1.4. TEORIA DE LA COMUNICACION

Siguan Soler (1978), nos dice "Que el lenguaje verbal está presente en la comunicación entre el niño y el adulto desde el primer momento. Por supuesto, no es el niño quien lo utiliza, sino el adulto. Podríamos objetar que, a pesar de que sea el adulto quien lo utiliza, el niño no lo entiende, y por tanto, éste lenguaje no forma parte del proceso de comunicación, pero de hecho, el niño comprende en parte el lenguaje verbal del adulto y es en ésta relativa comprensión donde se apoya su aprendizaje " (p.31).El aprendizaje del lenguaje lleva implícita la adquisición de gran cantidad de información empírica. Desde la infancia el individuo discrimina objetos y sucesos en su medio ambiente y al poco tiempo discrimina y entiende las palabras que escucha; después produce sonidos de palabras y secuencias de sonidos. Es decir, el individuo expresa lo que ha aprendido en palabras y en frases que se ajustan a los modelos de las demás personas que están a su alrededor. A medida que el niño crece y recibe enseñanza formal e informal tanto el significado que le dá a las expresiones que oye como las palabras y frases que emite, se van ajustando más y más a la de los adultos (Klausmeier, 1977). Podemos decir que en toda persona adulta el lenguaje que es capaz de comprender es mucho más rico que el que utiliza realmente. Es decir, el lenguaje utilizado es más pobre que el que se podría utilizar

potencialmente. En cambio, en el niño ésta diferencia es absolutamente cierta, aún cuando se refiere al nivel de capacidad; el lenguaje que el niño puede comprender es más rico y más complejo que el que es capaz de utilizar (Siguan, 1978).

La distancia entre el lenguaje comprendido y el lenguaje hablado es real en todas las fases de la infancia y para todas las dimensiones del lenguaje. El niño comprende ciertos gestos antes de poderlos reproducir, y lo mismo podría decirse de las entonaciones, de las palabras y de las construcciones gramaticales. Por otra parte, ésta distancia varía según las etapas y disminuye progresivamente a medida que el niño se acerca al final de su etapa de aprendizaje, cuando su lenguaje tiende a identificarse con el de los adultos. El hecho más importante a observar respecto a ésta distancia es que no solamente el lenguaje comprendido es más rico que el lenguaje hablado, sino que toda nueva forma que viene a enriquecer el lenguaje utilizado formaba parte anteriormente del lenguaje comprendido. Lo cual equivale a decir que todo aprendizaje lingüístico - verbal o gestual - empieza con el lenguaje comprendido antes de enriquecer el utilizado (Siguan, 1978).

El lenguaje gestual son movimientos del cuerpo o de una parte del cuerpo del sujeto, perceptible desde el interior y lo son únicamente aquellos que tienen alguna relación con el modo de ser, el estado o las intenciones del sujeto que las

realiza. Por lo que un movimiento gestual puede ser un movimiento independiente o la modificación de un movimiento funcional que puede tratarse del movimiento en sí mismo o de su resultado traducido en una postura (Siguan, OpCit).

Algunos tipos de gestos que señala Rondal (1990) son:

- 1.- Los gestos deíticos: los que indican una orientación ó posición (por ejemplo, mostrar con la mano la dirección a seguir).
- 2.- Gestos Pantomímicos: Las copias gestuales o mímicas de objetos, personas y eventos (por ejemplo, levantar el antebrazo y el pulgar en dirección de la boca, para representar la acción de beber).
- 3.- Gestos Semánticos: Los que modulan, acentúan y contrastan la información expresada en el mensaje verbal concomitante.

Los gestos Pantomímicos y Semánticos aparecen en las tareas descriptivas, en tanto que los gestos deíticos aparecen con más frecuencia en la tarea donde se trata de manipular objeto.

Por otra parte Danziger (1982), también menciona otros elementos que forman la comunicación no verbal, los cuales son:

- 1) Proxémica: es la presentación social (el modo en que se colocan entre sí las personas para hablar).
- a) Distancia Interpersonal: cuando se habla con alguna persona, la distancia que se mantiene entre nosotros y el interlocutor varía notablemente poco. La distancia en una

conversación ordinaria es de 120 a 150 cm y la variación de más de algunos centímetros en cualquier sentido da origen a sentimientos de incomodidad.

2) Postura: son movimientos adecuados de las diversas partes del cuerpo como voltear la cabeza o inclinarla ligeramente hacia uno u otro lado, voltear o inclinar los hombros a diferentes ángulos, adoptar una gran variedad de posiciones para los brazos y piernas, y en general suelen manifestar diferentes niveles de tensión o de relajamiento.

Cuando el que se comunica se inclina hacia adelante, hacia su interlocutor, su acción se interpreta como que está expresando una actitud más positiva que cuando se inclina hacia atrás (Mehrabian, 1968).

3) Dirección de la mirada: la mirada es un mensaje para otras personas y no son expresiones subjetivas de actitudes y de afectos que no se puedan descifrar normalmente.

a) Contacto ocular: cuando dos personas se miran directa y mutuamente a los ojos. El mirar a otra persona es dirigirse a ella para tomarle en cuenta. La respuesta que se dé a esta disposición del primero dependerá de la identidad social que cada uno tenga. También dependerá del contenido verbal y no verbal del mensaje que se dirige a la otra persona. El mirar a una persona puede interpretarse como otro modo de llamarlo. Le da a entender que en ese momento ella es el foco de atención del que la está mirando. La persona que es objeto de la mirada interpretará esto a la luz de otros aspectos de la relación.

Por lo tanto, el patrón de la dirección de la mirada sirve para regular los intercambios entre el habla y el escucha durante una conversación. Es algo muy característico de la conversación humana que los papeles se intercambien constantemente; es decir, el que habla tiene también que escuchar y el que escucha también hablar. Por lo que es necesario reglamentar los papeles del hablar y de escuchar. La mirada desempeña una función muy importante en ésta reglamentación ya que al fijar la mirada en el que escucha al final del parlamento suele ser un modo de indicar que se le cede la palabra.

4) Paralenguaje: Son características de la locución que se refiere al modo de como se dicen las cosas más que a lo que se dice.

En éste punto se incluye el tono bajo o elevado de la voz, el énfasis y volumen con que se habla así como el ritmo y las vacilaciones que la interrumpen. El mismo contenido verbal se puede expresar de muy diversas maneras y con cada variación se recibe un mensaje diferente. Inclusive se puede contradecir paralingüísticamente el contenido verbal y decir "No" cuando en realidad se quiere decir "Si".

Lo anterior demuestra que ciertos signos paralingüísticos aumentan el impacto del mensaje verbal. Obviamente, también se utiliza la entonación para regular la alternancia de hablar y de escuchar durante la conversación.

5) Movimiento: Sirve para atraer y fijar la atención de la otra parte, y tratándose de la conversación misma suelen servir para reducir la ambigüedad de lo que se está diciendo.

El movimiento proporciona al que habla cierta realimentación de que está siendo recibido. Hay ciertos movimientos que parecen desempeñar un papel definitivo para establecer y mantener las características fundamentales de la relación entre los interactuantes. Entre éstos, la frecuencia de los movimientos aprobatorios de cabeza, el agrado que se manifiesta con la expresión de la cara y las frecuentes gesticulaciones con manos y brazos.

De ésta manera el aprendizaje del lenguaje lleva implícito el desarrollo de destrezas orales y la adquisición de mucha información fáctica, como nombres de la gente, sucesos y procesos, e igualmente las combinaciones al pronunciar palabras y decir frases.

Es entonces como el lenguaje se ve fortalecido y enriquecido en mayor medida como recurso para vivir y aprender mediante la adición de toda una nueva gama de opciones semánticas y correspondientemente, se enriquece su imagen de lo que el lenguaje es y puede hacer; con dicha imagen el niño pronto queda preparado para la escuela (Holliday, 1978). Ya que al comienzo de la preescolaridad, el lenguaje es usado preferentemente para expresar sentimientos, deseos o necesidades. De los 5 a los 6 años el lenguaje sirve para los propósitos narrativos del niño, debido a que a esa

edad es cuando el niño adquiere un mayor número de sustantivos, verbos y adjetivos y, con la intervención de la imaginación, el pequeño relata las cosas que han pasado y las cosas que se imagina llegando hasta la invención de cuentos e historias fantásticas con tendencia a tratar de animar los objetos en sus narraciones (Barrera, 1979).

CAP. 2. LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA Y LA LECTURA EN EL DESARROLLO LINGUISTICO

De acuerdo a lo mencionado por Vigotsky en el capítulo anterior podemos considerar que en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante, ya que es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por lo que aprende a actuar como miembro de una sociedad - dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, etc - y a adoptar su "Cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores (Banks, 1983).

Por ello el nivel socio económico juega un papel importante en el desarrollo del lenguaje y en la cantidad de vocabulario o intercambio de ideas que se canaliza por éste medio. En las clases superiores y medias se cultiva una lengua familiar más rica, además de cubrir un ámbito más amplio de situaciones. El núcleo de las relaciones familiares se establece aquí en términos de interacción verbal y ésta atmósfera comunicativa comprende una variedad extensa de contactos sociales. Por otra parte, es más frecuente el intercambio verbal entre el adulto y el niño, favoreciendo en éste la adquisición de patrones de expresión más evolucionados, con un repertorio más rico de esquemas de comunicación y material informativo. A medida que

en los hogares mejora el estándar general de vida, mejoran también las fuentes de información y la variedad de los temas. Los diarios, las revistas y los libros son más numerosos y de mejor calidad. En cambio, en los niveles socio-económicos más bajos, los hábitos verbales quedan reducidos a un conjunto más limitado de situaciones y a un número de oportunidades más breves. Por éste motivo, las aptitudes verbales se desarrollan menos, y con ello, las formas de expresión del pensamiento ceden lugar a un intercambio emocional y gestual más primitivo y elemental (Crombach, 1963).

Por su parte Fester y Newman (1971) destacan que el niño de un ambiente pobre no solo tiene un vocabulario más reducido que el niño de clase media, sino que muchas de sus palabras tienen significados especiales; por ejemplo: "Nel" para decir "No", "Lana" para decir "Dinero". A su vez Bernstein (1971) destaca como un hecho importante el que los niños de clase trabajadora no rindan en las escuelas tan bien como los niños de clase media, ésto se debe según el propio Bernstein a que de alguna forma el lenguaje de éstos niños es inadaptable al tipo de actividades intelectuales o cognitivas que son base de la educación; lo cual no significa que ningún niño de clase trabajadora tenga éxito en el sistema formal educativo (Citado en Stubbs, 1984).

Resulta evidente que la adquisición del lenguaje no solo es un aspecto muy importante de la socialización, sino que

parecería tener implicaciones cruciales para todo el aprendizaje humano y no únicamente del aprendizaje que tiene lugar en las escuelas (Banks, Op Cit).

La escuela es un factor esencial de socialización, no solamente por lo que enseña al niño, sino porque lo hace vivir en un medio hecho a su medida y porque tiene una labor formativa a la vez que instruccional (Nieto, Op Cit). Por eso la escuela necesita que el niño pueda utilizar el lenguaje de manera determinada: antes que nada y de modo más obvio, que pueda utilizar el lenguaje para emprender. El maestro opera en contextos de situación en que simplemente se tiene que dar por sentado que el lenguaje constituye un medio de aprendizaje para todos los niños, cuando éstos llegan a la escuela; lo que si es un supuesto fundamental para el proceso educativo; es que el lenguaje constituye un medio de expresión y participación personal, en donde todo niño normal ha dominado el uso del lenguaje, tanto para establecer relaciones personales como para explorar su medio (Halliday, Op Cit).

2.1. LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA PARA LAS EXPERIENCIAS LITERARIAS

Uno de los aspectos más importantes que tiene la escuela son el desarrollar en el niño que aprecie y goce las lecturas, que elijan lecturas en su tiempo libre, y que aprecie la hermosura y la alegría del interés en las experiencias literarias. Esta es una idea que puede hacer posible el maestro y cambiando actividades en los niños, despertar a lo largo de su vida el premio de la literatura (Perez, 1986).

Si tanto en el aula como en el hogar los adultos comparten lecturas y manifiestan con su ejemplo que el texto es valioso, el niño desarrollará un concepto sobre qué significa leer y si es o no importante. El docente debe recordar que, en nuestro medio, es difícil que el ambiente favorable a la lectura exista en el hogar debido a que ambos padres laboran fuera del hogar. De ahí su mayor responsabilidad en la formación de actitudes (Venegas y cols, 1993). Por eso el factor más importante para el proceso de motivación en el niño hacia la lectura por placer es el maestro. Robert Willson y Mary Ann Hall (1972), enfatizan éste punto cuando dicen " La llave para desarrollar un amor personal al cuento es el maestro que comunica entusiasmo y una apreciación de la literatura por medio de sus actitudes y ejemplos" (p. 341).

La frecuente sugerencia de que el maestro aprecie la lectura como una parte importante de sus activas intenciones, son susceptibles de desarrollar un amor a la lectura en los niños. (Perez, Op Cit).

Además de que durante la lectura el niño entra en contacto con palabras y frases inhabituales o desconocidas y, con estructuras bastante complejas que no oye en el lenguaje habitual y, a través de la lectura el adulto controla a menudo los conocimientos y los conceptos que el niño posee, le explica de un modo intelegible el contenido de ciertos hechos que pueden resultarle inaccesibles (Barrera, 1979). Es importante mencionar que para el niño la lectura cumple una doble función; a nivel individual y a nivel social. Al leer, el niño combina éstas funciones, para que el texto le ayude de varias maneras:

A nivel social, la lectura sirve a los grupos humanos porque: Leer sirve para recibir información útil, datos que integran al niño a la vida en comunidad y a la cultura de su país; sirve para asimilar y cambiar creencias y comportamientos dentro de los grupos sociales; Sirve para comprender mejor el lenguaje y las costumbres de un pueblo, y para identificarse con su tradición oral y escrita (Venegas y Cols. OpCit).

A nivel individual, leer tiene las siguientes funciones y utilidades: En la función cognoscitiva, satisface la curiosidad y necesidad de información del niño y, desarrolla su lenguaje y operaciones mentales. En la función afectiva, le ayuda a

resolver conflictos y satisfacer necesidades de tipo emocional; encuentra alivio a sus temores, en la identificación con los personajes de la literatura infantil de ficción y, mejora sus sentimientos y enriquece su mundo interior. En la función instrumental, sirve como herramienta de aprendizaje; le ayuda a solucionar problemas le sirve para encontrar información general o datos específicos y para encontrar actividades que ocupen su tiempo libre. Finalmente en la función de socialización le sirve para recibir información que permite al lector estar integrado a la vida de su comunidad ganando seguridad con ésta identificación (Venegas y Cols, Op Cit).

2.2. CARACTERISTICAS DE LA LITERATURA INFANTIL

Es muy difícil determinar los orígenes de la literatura infantil. Si se trata de obras de carácter literario, destinada a ser leídas por los niños, no aparecen en Europa antes del final del siglo XVII. Pero si se trata de libros realmente leídos por los niños, es mucho más antigua.

Es hasta el siglo XIX cuando los escritores consagrados, los premios Nobel se interesan por los niños. Hay que citar como clásicos aún leídos y como fuentes de inspiración aún vivas, Pinocchio (1883) de Collodi, Peter Pan (1940) de James Barrie, La obra para niños de Kipling y principalmente el libro de la selva (1894) y el maravilloso viaje de Nils Holgersson

(1907) de Selina Lagerlöf. El libro para niños era un objeto al que se le daba con reticencia el estatus de objeto cultural y solo se valoraba en la escuela, en forma de libro premio (Jan, 1987).

La literatura salió de su anonimato gracias al libro ilustrado. Este interés por el libro de niños había sido reclamado por los educadores con insistencia, a menudo con pasión, desde la terminación de la Segunda Guerra Mundial, en un momento en que el mito de la escuela como único medio de acceder al saber y de aprendizaje de la vida comenzaba a tambalearse, y las insuficiencias de la enseñanza parecían claras para algunos (Jan, OpCit).

Debido a lo anterior y a que la lectura juega un papel importante para el desarrollo de las áreas antes mencionadas; Sastrias (1992) nos dice que es importante que las formas literarias del cuento para niños cumplan con ciertas características y objetivos.

Para ella un cuento debe de tener una narración fluída, clara, interesante, con la extensión justa para retener la atención y el interés del lector. Debe de tener una descripción sencilla y breve. En donde el niño gusta de imaginar y crear imágenes, y no le interesa mucho la descripción detallada de un lugar o casa. Por último el diálogo debe ser sencillo y fácil de comprender, deberá incluir expresiones coloquiales bien seleccionadas. No es aventurado afirmar que ésta es una de las

características más importantes en el cuento para niños; por lo tanto, al catalogar un cuento hay que revisar bien los diálogos y decidir si son apropiados para los niños. Además los cuentos deben de cumplir con tres objetivos fundamentales, los cuales son:

1) Divertir, en donde la lectura de cuentos servirá al niño de pasatiempo y le proporcionará placer y entretenimiento. 2) Formar, que ayudará al lector a reconocer los valores éticos y estéticos, a formar juicios críticos y le fomentará el gusto por las expresiones artísticas. Lo capacitará, desarrollará y educará en el ejercicio de la lectura. Por último la Información ayudará a, 3) orientar y enterar al niño acerca de los diferentes temas que se traten en los relatos. Así pues, hacer literatura es tener el gusto, la habilidad y la técnica para expresar las ideas por medio de la palabra escrita. Si la literatura es arte de la palabra destinada a los niños, pensemos en que ellos son: Imaginativos, ya que la imposibilidad de movilizarse solos a sitios distantes y la limitación de su lenguaje incipiente, los obliga a transportarse y a comunicarse de manera diferente y fantástica. Están además aprendiendo a equilibrar realidad y fantasía. Por eso, con su imaginación vuelan a regiones de ensueño. Ahí hacen toda clase de amigos reales, imaginarios, humanos, animales o seres inanimados, haciendo lo imposible, natural y novedoso.

Los niños son honestos, ya que no se engañan, ni tratan de engañar. Respetan por instinto los sentimientos fundamentales. Su capacidad de fabulación, de inventar historias, de elaborar algunas mentiras, es consecuencia de su capacidad creativa. Son claros y directos en sus gustos, deseos y afectos. A veces no pueden comunicarlos fácilmente por razones de lenguaje, entonces, acuden a otros instrumentos con la finalidad de lograr expresarse de forma inequívoca.

Los niños tienen ánimo alegre porque son seres cándidos y sin mayores prejuicios; gozan usualmente de un básico, incansable y a veces raro sentido del humor. Esto es, que a pesar de encontrar muchos niños en condiciones difíciles de subsistencia física y psicológica gozan de mayor capacidad que el adulto para salvar éstos obstáculos y olvidarlos ante un estímulo exterior que los motive al juego o a la risa. Finalmente los niños son ingenuos porque conocen pocas cosas. Por eso, fácilmente se sorprenden y emocionan con cosas nuevas, sencillas, diferentes de las que ya han visto. Son curiosos y viven buscando cosas desconocidas (Venegas y Cols, Op Cit).

Por lo anterior es importante mencionar que las historias de cuentos necesariamente necesitan ilustraciones, las cuales son componentes importantes para facilitar la lectura de éstas. Aunque los padres y maestros conocen la motivación del dibujo

en el niño al leer, éstas ilustraciones, ayudan al niño a leer mejor, a reconocer palabras y comprender frases (Elster & Simons, 1985).

Otra razón importante del dibujo es que éstos contribuyen a controlar el vocabulario, puesto que las ilustraciones en las historias pueden ser dichas con algunas palabras. Los dibujos también ayudan a construir el espacio entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito como representación del orador y dirección del dialogo de la historia.

Las ilustraciones tienen a la vez lazos y enfatizan partes de una historia, muestran características de objetos, escenas y muestra pensamientos. El estilo de los dibujos puede sugerir, realismo o fantasía. Finalmente, el dibujo puede mostrar características gestuales y expresiones faciales, que son tan importantes para la comprensión de la lectura. Además que las historias al leerlas requieren frecuentemente de la coordinación de dibujos y de la información impresa. Para las historias deben leerse usando ambas, palabras y dibujos ayudando a entender mejor el significado (Elster & Simons, OpCit).

2.3. EL USO DEL SIGNIFICADO DENTRO DE LA LECTURA

La significación de los vocablos es, sobre todo, un proceso de relación. Por ejemplo, cuando se oye la palabra "Mesa", se perciben los sonidos o fonemas y, a continuación, se asocian a un concepto u objeto mental, es decir, a la idea de "Mesa" que el receptor tiene y que ha adquirido en el período de su formación léxica, o sea, durante su aprendizaje de la lengua.

Puede definirse, por lo tanto, la significación como el proceso que pone en relación una imagen acústica con un objeto mental.

A él se une un tercer elemento: la realidad concreta a la que se esté refiriendo. Este objeto real es, pues, extralingüístico, sino en el mundo circundante. La realidad objetiva a la que se refiere una palabra se llama referente (Gutierrez-Larraya y Col., 1982).

Los lectores emplean el significado como ayuda en la identificación de palabras individuales. La identificación de palabras no requiere del conocimiento previo de las letras, al menos no la identificación inmediata de palabras que los lectores realizan cuando una palabra con la que están interesados les es familiar, ya que, forma parte de su "Vocabulario Visual". Únicamente cuando las palabras no pueden

ser identificadas inmediatamente, la identificación previa de las letras se hace relevante, y solo en un grado limitado, dependiendo de la cantidad de información del contexto y de otras fuentes que el lector podría tener a su disposición (Smith, 1992)

El hecho de que el significado facilita la identificación de palabras individuales se repite cada vez que leemos, ya que la lectura sería imposible si trabajamos desde el principio, esforzándonos ciegamente en identificar una palabra tras otra, sin ningún conocimiento previo de lo que esas palabras podrían ser (Smith, OpCit)

El uso previo del significado asegura cuándo se deben identificar palabras individuales. El significado puede tener prioridad sobre la identificación de palabras individuales de dos maneras, tanto para los lectores fluídos como para los principiantes. En el primer caso, el significado de una secuencia de palabras permitirá la identificación de palabras individuales relativamente con poca información visual, incluso hace innecesaria la identificación precisa de palabras particulares. En el segundo caso, las palabras escritas representan significado directamente; contribuyen a la comprensión de un pasaje del texto sin la necesidad de ser identificadas con precisión (Smith, OpCit).

La lectura habitualmente involucra extraer significado de manera inmediata o directa del texto sin conciencia de las

palabras individuales ni de sus significados alternativos posibles. Hay ocasiones, en que el significado del texto o de las palabras particulares no pueden ser comprendidas inmediatamente. En estas ocasiones, se puede intentar la identificación mediada del significado, lo cual involucra la identificación de palabras individuales antes de la comprensión de una secuencia significativa de palabras como un todo (Smith, OpCit).

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

2.4. LA REPETICION UN METODO IMPORTANTE PARA LA COMPRESION DE LA LECTURA.

El hecho de involucrar al niño en forma activa en la producción verbal después de la presentación de la información nueva en forma amena, como es el cuento, tiene su justificación en el principio establecido en la repetición.

La repetición es una técnica eminentemente popular en la publicidad, especialmente en los mensajes comerciales de la televisión, la cual ejemplifica una de las ventajas prácticas de la repetición, que es la de reducir la probabilidad de que los receptores cometan un error o dejen que algo pase inadvertido, al intentar comprender el mensaje. Un método diferente en la lectura es presentar el mismo mensaje dos veces, una versión al ojo y otra al oído (Smith, OpCit.)

Así Rentel y Kennedy (1972) demostraron que en la recitación y repetición por sí sola conduce a la retención de estructuras gramaticalmente correctas, las cuales son más fáciles de modificar que cualquier otro aspecto del lenguaje.

Otro de los objetivos de la enseñanza de la lectura que está ligado a los antes mencionados es la comprensión literaria (Klerk & Simons, 1989) ya que, la comprensión de la lectura es el resultado de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, que se suceden en paralelo e interaccionan entre sí (Aguilar, 1988). Por ello la

meta fundamental de la lectura es la comprensión en el sentido de saber el significado, las expresiones del lenguaje y sacar inferencias de ellas, es decir, la comprensión debe de abarcar el ir más allá de la información enunciada literal o explícitamente (Klerk & Simons, OpCit.). Consideramos éste punto como importante para ésta investigación, ya que suponemos que el saber el significado de palabras que no entendemos durante la lectura nos ayuda a tener una mejor comprensión del texto.

Por tanto la comprensión se obtiene cuando se respondeen las preguntas que uno plantea. Los fundamentos gemelos de la lectura tienen que ser capaces de formular preguntas específicas en primera instancia, y saber cómo y dónde mirar en lo impreso para que al menos haya una oportunidad de obtener respuestas a éstas preguntas. Por eso la comprensión y el aprendizaje dependen del conocimiento previo, o de lo que el lector ya conoce (Smith, OpCit).

2.5. INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO A TRAVES DE LA LECTURA

La razón para suponer que la lectura de libros infantiles sería de utilidad para desarrollar algunas dimensiones del lenguaje infantil, en especial la estructura gramatical, se basa en el estudio de Cazden (1965) (Citado en Vivas de Muñoz & Gorodeckis, 1980). Ésta investigadora encontró que la condición de modelaje, donde los niños fueron expuestos a oraciones gramaticalmente correctas; que al mismo tiempo incluían información nueva, era de gran ayuda para el niño en la adquisición de un lenguaje.

Una de las formas para corroborar lo expuesto por Cazden es la investigación realizada por Kameenui, Carnine & Freschi (1982), en la cual analizaron: a) Sí reemplazando palabras difíciles por fáciles en el texto hacen ese texto más fácil de entender; b) Sí aprendiendo el significado de las palabras difíciles facilita la comprensión del texto; c) Sí insertando información redundante relacionada a las palabras difíciles contribuye significativamente a la comprensión del texto; y d) Sí una estrategia de instrucción de integración de vocabulario en un pasaje es más efectivo que una estrategia de instrucción de que no incluye integración del pasaje. Para ello realizaron dos experimentos.

Para el experimento 1 se emplearon 60 niños de clase media; 16 de cuarto año, 21 de quinto año y 23 de sexto año de primaria (32 niños y 28 niñas). Éstos estudiantes fueron asignados azarosamente a uno de los grupos de los siguientes 5 tratamientos:

Grupo 1: Sujetos que recibieron un pasaje con vocabulario fácil y no recibieron entrenamiento.

Grupo 2: Sujetos que recibieron un pasaje con vocabulario difícil y no recibieron entrenamiento.

Grupo 3: Sujetos que recibieron un pasaje con vocabulario difícil e información redundante y no recibieron entrenamiento.

Grupo 4: Sujetos que recibieron un pasaje con vocabulario difícil y recibieron entrenamiento de vocabulario.

Grupo 5: Sujetos que recibieron un pasaje con vocabulario difícil y recibieron entrenamiento de vocabulario e integración del pasaje.

Se utilizó un índice de tarjetas que incluía un vocabulario de palabras y su significado impreso, oraciones que omitía palabras del vocabulario y tres pasajes. El primer pasaje del vocabulario difícil, contenía 66 palabras de las cuales se construyeron 6 vocabularios de palabras en tarjetas, que se pensó que eran desconocidas para los niños del estudio. Éstos vocabularios solo los recibieron los sujetos de los grupos 2, 4 y 5.

El segundo pasaje fué usado solo para el grupo 1. Este pasaje fué una réplica del pasaje anterior, pero con una variación; las 6 palabras del vocabulario difícil fueron remplazadas por 6 palabras que fueran familiares y conocidas por los niños del grupo.

El tercer pasaje empleado solo para el grupo 3, incluyó información adicional que permitió que los lectores sacaran inferencias acerca de la idea o tema principal del pasaje, así como el significado de algunas palabras del vocabulario difícil.

Para la evaluación se construyeron dos formas diferentes de test: Uno utilizó las 6 palabras del vocabulario difícil en un estilo de información y preguntas incompletas. La otra forma del test utilizó sinónimos fáciles para las palabras del vocabulario difícil en un estilo de información y preguntas incompletas. Todas las respuestas para éstos test fueron de opción múltiple. Los primeros 5 ítems en ambas formas de test no requirieron que se supiera el significado de las palabras del vocabulario difícil. Los ítems posteriores requirieron que los sujetos dijieran la verdadera información para el pasaje.

La indicación que el experimentador daba al grupo era: "Voy a darles un pasaje pequeño para leer. Después de que termine de leerlo, quiero que ustedes lo lean y quiero que contesten algunas preguntas en ésta hoja". Ésta información fué la misma para todos los grupos.

Experimento 2. Se emplearon 60 sujetos de clase media, de quinto y sexto grado de primaria. Nuevamente 43 sujetos de 5º y 17 de 6º fueron asignados azarosamente a uno de los 5 tratamientos. Los grupos 1, 2, 3, y 5 fueron idénticos a los descritos al experimento 1. El grupo 4 difirió en que las oraciones de entrenamiento con baja frecuencia de palabras fueron omitidas.

Se usaron pasajes diferentes con 6 vocabularios de palabras diferentes a los del experimento 1. El vocabulario difícil contenía 105 palabras repartidas en 6 vocabularios de palabras difíciles. El procedimiento de aplicación fue el mismo que en el experimento 1.

En ambos experimentos se encontró que la sustitución del vocabulario difícil por el fácil en un pasaje reconstruido, hizo el texto significativamente más fácil de entender y que la información redundante contribuyó significativamente a la acertada comprensión de los test, excepto en las calificaciones de lo recordado del primer experimento. La instrucción de vocabulario difícil facilitó la comprensión en ambos experimentos. Las diferencias entre los métodos de instrucción fueron significativas en las respuestas del test de elección múltiple en el experimento 1 y para las calificaciones de lo recordado en el experimento 2. Los alumnos que recibieron instrucción en integración de pasaje recibieron calificaciones más altas que los que no la recibieron.

Por otra parte la investigación de Morrow, O'Connors & Smith (1990), corroboran lo expuesto por Pérez (OpCit), al investigar el efecto de un programa de lectura de cuentos como una medida del desarrollo literario con estudiantes de riesgo, para lo cual se emplearon 62 estudiantes de 8 pueblos diferentes de Nueva Jersey. Los estudiantes fueron seleccionados en el programa por un amplio resguardo con el test de reconocimiento. Las calificaciones de los niños de 0 a 5 fueron consideradas de riesgo, y elegibles para el programa extenso.

Todos los niños en el programa de riesgo fueron azarosamente asignados a un grupo control y a un grupo experimental, y a su vez fueron asignados a cuatro salones de clases cada grupo.

El grupo experimental estaba compuesto de 32 sujetos (20 niños y 12 niñas), el grupo control contó con 30 sujetos (17 niños y 13 niñas).

Se emplearon 4 maestras, 2 con mayor y 2 con menor experiencia en el trato con niños; cada una de ellas fué asignada azarosamente a uno de los grupos, ésto fue decidido para controlar la cantidad de experiencia, cada una de ellas se hizo responsable de la mitad del día de clases.

Todo el material que se empleó fué administrado de forma individual, el cual incluía: a) El test de retención; b) el modelo de clasificación para niños, ordenamiento de cuentos

favoritos; c) el test de comprensión; d) el test de conceptos alrededor de lo impreso; e) sección del test de lectura temprana; f) Entrevista a niños y g) el test de examen. El test de ejecución californiana fué administrado por el distrito y usado como un post-test.

El grupo experimental, pasó por una variedad de estrategias de lectura de historias durante el programa. Los maestros emplearon aproximadamente 60 mins. cada día en el componente del programa el cual incluía : a) lectura tranquila de cuentos, b) dirección del maestro a actividades literarias, c) un periodo de recreación de lectura y d) un sumario del día. Cada componente fué introducido gradualmente en clases.

1) Lectura tranquila de cuentos.- el maestro y los estudiantes seleccionaron uno o dos cuentos, revisandolos por un corto periodo de tiempo.

2) Dirección del maestro a actividades literarias.- Incluía tareas para realizar en casa como preguntas, predicciones y discusiones desde el inicio hasta el final de la lectura. La variedad de actividades que incluía el maestro para que los niños las eligieran fueron: lectura por placer, juego de roles y retención de historias; repetición de historias favoritas y participación de los niños en la lectura de cuentos.

3) Periodo de recreación de lectura.- Los niños en el grupo experimental fueron libres para seleccionar cualquier material del centro literario, como libros, revistas, películas,

cassettes, crayones, pegamento, lápices y muñecos para formar sus propios libros y relatar sus lecturas. Estos niños aceptaron trabajar de forma individual o colectiva.

4) Sumario del día.- Durante 5 o 10 mins. al día se discutían los eventos del cuento.

Por otra parte el grupo control trabajó con el programa de lectura fácil, vivir con el alfabeto, por 60 mins. cada día. En el programa, una letra del alfabeto era introducida cada semana incluyendo el sonido de cada letra durante sus actividades. Los niños de éste grupo trabajaron leyendo las letras de los cuentos y completando ejercicios en sus libros de tareas.

Los resultados de ésta investigación muestran que las puntuaciones obtenidas de los test de retención, test de comprensión, sección del test de lectura temprana y la entrevista a niños fueron estadísticamente significativos los del grupo experimental en comparación al grupo control. Mientras que las puntuaciones para los test de conceptos al rededor de las impresiones, el modelo de clasificación y el test de examen no fueron estadísticamente significativos entre ambos grupos.

Se han realizado otras investigaciones relacionadas al desarrollo lingüístico a través de la narración de cuentos como la de Vivas de Muñoz y Gorodeckis (1980), quienes exploraron el efecto de la narración de cuentos infantiles

sobre el lenguaje del niño, considerando ésta lectura como un modelaje de contenido nuevo.

El estudio se llevó a cabo con 58 niños pre-escolares, entre 3 años y 7 años 4 meses; 35 hombres y 23 mujeres de todos los niveles socio-económicos. Se utilizó un diseño experimental de tres grupos: Dos grupos experimentales (16 y 18 sujetos respectivamente) y un grupo control (24 sujetos) con pretest y post-test. A cada grupo experimental se le presentó una variable independiente en una modalidad diferente. El grupo control no estuvo sometido al efecto de la variable independiente (V.I.).

La V.I. fué la narración sistemática de cuentos, presentada en dos modalidades: 1) Narración de cuentos en el hogar, llevada a cabo por algún pariente, generalmente la madre, y 2) Narración de cuentos en el pre-escolar a un pequeño grupo de niños, llevada a cabo por una asistente de investigación. Se narró todos los días hábiles de la semana un cuento diferente durante 12 semanas.

La variable independiente (V.D.) estuvo constituida por las siguientes dimensiones del lenguaje: 1) Lenguaje expresivo, 2) Lenguaje receptivo y 3) Memoria en tres modalidades: Memoria para la información específica, memoria para repetir oraciones gramaticales y memoria para ejecutar órdenes recibidas oralmente.

Como etapa inicial se les aplicó a toda la población una primera medición (Pre-test) de la V.D., utilizando las dimensiones del lenguaje antes mencionadas.

Una vez conformados los grupos se procedió a la realización de la fase experimental, que consistió en lo siguiente:

1.- A los sujetos del grupo experimental 1, se les entregó cada día de la semana un cuento para ser leído en el hogar y un breve cuestionario para completar después de la lectura.

2.- El grupo experimental 2, fué dividido en pequeños subgrupos, a los cuales se les leía un cuento diferente todos los días de la semana. Luego, individualmente cada niño respondía preguntas sobre el cuento leído. Se reforzaban las respuestas completas y la utilización de argumentos para fundamentar la respuesta.

3.- El grupo control no recibió una estimulación planificada y sistemática, solo estuvo expuesto a los cuentos que se leían a todos los niños como rutina de pre-escolar.

Con lo cual se encontró que existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre el promedio del grupo control y los promedios de los grupos experimentales. Se puede inferir que éstas diferencias son atribuibles al efecto de la lectura de cuentos.

Además se encontró que la comprensión del lenguaje fué incrementado de manera significativa en los sujetos a quienes se les leyó cuentos; independientemente de que éstos se leyesen

en casa o en el pre-escolar, de acuerdo a las dimensiones de lenguaje.

En otro estudio realizado por Morrow & Smith (1990), determinaron si existían diferencias en la interacción lingüística Adulto-Niño, dependiendo del tamaño del grupo. Tomando como medida la comprensión de historias.

Para el cumplimiento de su objetivo participaron 27 investigadores asistentes y 27 niños de primer grado de kinder (14 niños y 13 niñas). Los cuales fueron seleccionados de 27 kinders, debido a que tenían un estatus socio-económico similar. Los niños pasaron por tres ambientes diferentes: uno a uno, en grupo pequeño (3 niños por grupo) y en clase entera (15 ó más niños).

Se emplearon 9 cuentos, 6 de los cuales se usaron en la fase de entrenamiento a la lectura de cuentos o ambientación entre investigadores y niños (2 sesiones en cada ambiente), los otros tres cuentos se usaron en las tres sesiones finales (uno en cada ambiente). Dichos cuentos se seleccionaron por ser similares en lenguaje, en número de páginas y número de palabras. Cada historia tenía una estructura bien desarrollada, características delineadas, un ambiente definido, tema claro que representaba el personaje que revestía el problema o meta y, trama en episodios que conducían a la solución del cuento. Durante éstas tres últimas sesiones se tomaron los registros para el análisis de resultados.

Para la comprensión de la lectura se estructuraron preguntas sobre la estructura de la historia y preguntas sobre comprensión tradicional. Para la estructura de la historia se usaron aspectos que se refirieran al ambiente (identificación de características, tiempo y espacio), el tema (identificando la característica principal de la meta o problema), trama en episodios (secuencia de episodios dentro de un orden apropiado) y, la resolución (identificando la solución del problema y la terminación de la historia). Las preguntas tradicionales fueron repartidas en información literal (preguntas acerca de información que fué explícitamente expuesta en el texto), Información inferencial (preguntas que derivaran la información que se les amplió pero que no se expresó en el texto), e Ideas críticas (preguntas que fueran más allá de la información presentada en el texto y dijera la solución del problema ampliando la información para la historia).

Posteriormente se les dió un entrenamiento a los investigadores asistentes. En la primera sesión se les proporcionó una hoja guía que describía el procedimiento de la lectura de cuentos a niños. después los investigadores practicaron el entrenamiento con el niño (a) que les fué asignado (a). Cada investigador leyó los cuentos a los niños en los tres ambientes. La práctica de ésta sesión fué registrada y grabada. Durante la segunda sesión de entrenamiento los investigadores escucharon y observaron en un monitor lo

practicado en la sesión anterior, recibiendo una crítica sobre la administración del entrenamiento; también recibieron una instrucción guiada sobre la retención de historias. Los registros de todos los investigadores asistentes fueron revisados y aprobados antes de empezar el estudio.

Finalmente los niños se evaluaron a través de dos pruebas: comprensión dirigida y recuerdo libre. En la primera se realizaron preguntas que enfatizaban elementos de la estructura de la historia tales como ambiente, tema, trama en episodio y resolución. Por ejemplo: ¿En dónde sucedió la historia?, ¿Qué personajes había en la historia?, ¿Cómo termina la historia?. En el recuerdo libre se realizaron preguntas de comprensión, por ejemplo: ¿Qué pasó en la historia?, ¿Puedes continuarla?. En la prueba de comprensión tanto dirigida como de recuerdo libre, los niños que escucharon cuentos en el ambiente de grupo pequeño respondieron significativamente mejor que los niños que escucharon historias leídas de uno a uno, que a su vez se desempeñaron significativamente mejor que los niños que escucharon cuentos en el ambiente de clase entera. Además los niños que escucharon historias leídas en el grupo pequeño o de uno a uno, generan significativamente mayor número de comentarios y preguntas que los niños en el ambiente de clase entera. Parece que el leerles a los niños en grupos pequeños les ofrece tanta interacción como en la condición de lectura de

uno a uno; y parece encaminar a una comprensión mayor que en el escenario de clase entera o aún de las lecturas de uno a uno.

Mares, Ribes y Rueda (1993), realizaron una investigación en la cual evaluaron si el contacto con la descripción de relaciones, a través de la lectura modifica la forma y los aspectos referidos al hablar y escribir sobre nuevos temas, para ello participaron 10 niños de segundo y 10 de primer grado de primaria de una escuela oficial. Se utilizaron 10 textos con información sobre distintos animales de 80 a 97 palabras cada uno y organizados de acuerdo a: 1) descripción de la estructura física y su función, 2) desarrollo del animal, 3) hábitat, 4) alimentación y 5) conductas del animal vinculadas con sus condiciones de ocurrencia.

El contenido de las descripciones incluye el uso de 10 a 15 oraciones coordinales a través de los conectivos para, cuando y porque. El texto se acompaña de 3 ó 4 dibujos que apoyan el contenido.

La investigación se dividió en 3 fases, durante la primera se les pidió de forma individual a los niños de segundo grado que les platicaran a los de primero todo lo que supieran sobre los perros. Inmediatamente, el experimentador les pidió a los niños de primero, en presencia de los de segundo, que le dijeran todo lo que escucharon. Durante la segunda fase se dividió a los niños al azar en dos grupos, uno experimental y otro control.

A los niños del grupo experimental, se les dió un entrenamiento que consistió en que leyeran 3 veces en voz alta uno de los textos seleccionados previamente, en donde el experimentador guiaba y corregía la lectura del niño; posteriormente el experimentador introdujo a los niños de primer grado y les pidió a los de segundo que les platicaran o escribieran todo lo que habían leído. Esto se repitió hasta agotar los 10 textos seleccionados. Los niños del grupo control no recibieron entrenamiento.

En la tercera fase se procedió de la misma forma que la fase 1.

Los resultados muestran que la lectura de los textos no produjo un efecto evidente en el uso de los conectivos al hablar y escribir sobre otros contenidos, en los niños de ambos grupos. Sin embargo los niños del grupo experimental describieron las características físicas de los animales vinculadas con su función y las actividades o hábitos vinculadas con sus causas, antecedentes o condiciones de ocurrencia.

CAP 3. SITUACION DE LA LECTURA Y EDUCACION EN MEXICO

Saber leer y escribir es una necesidad imperativa debido a sus consecuencias sociales y económicas. La lectura y la escritura son herramientas indispensables en el proceso de adquisición de conocimientos; así, en el proceso de aprendizaje es necesario primero "aprender a leer" para después "leer para aprender" (Ardila y Ostrosky, 1988).

Debido a ésto consideramos que la escuela es factor importante para la adquisición del hábito a la lectura, como se menciona en el capítulo anterior, por ello es necesario hacer un bosquejo sobre el nivel de escolaridad que presenta nuestro país en la actualidad.

3.1. INDICES DE ESCOLARIDAD EN MEXICO.

En México, según el censo Nacional de población de 1980, de un total de 67 millones 382 mil habitantes, 19 millones 573 mil tienen entre 5 y 14 años de edad y de éstos 14 millones 666 mil están inscritos en la escuela primaria. Sin embargo, las cifras estadísticas muestran que el rendimiento escolar de esta población es insuficiente; así por ejemplo, en el transcurso escolar del ciclo de 1970 - 1971 a 1975 - 1976 sólo el 43% de aquellos que iniciaron el primer grado lograron terminar el sexto grado de primaria (Aspe y Beristain, 1983).

Como lo señalan Ferreiro y Cols. (1979), la deserción y la repetición constituyen fenómenos crónicos a lo largo de los seis grados de la enseñanza primaria.

Por otra parte en el censo de 1990 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática (INEGI) nos muestra que la población con nivel instruccional y grados aprobados en la primaria en las edades de 6 a 65 años encontramos que siendo una población global de 68, 446, 354 habitantes entre hombres y mujeres; 9,587,888 habitantes no tienen instrucción primaria; 3,601,529 terminaron el primer grado de educación primaria; 5,046,198 terminaron el segundo grado; 6,016,057 terminaron el tercer grado; 4,410,423 el cuarto grado; 3,550,676 terminaron el quinto grado; 11,533,695 concluyeron el sexto grado de primaria; 23,076,622 tienen instrucción post-primaria y 1,623,166 no se tiene especificado. Lo cual nos indica que 33,385,937 habitantes no tienen terminada la educación básica. A causa de las deserciones que están ligadas a las condiciones socio-económicas de los núcleos de población de menores ingresos, frecuentemente se da el fracaso escolar, sobre todo en los primeros años de instrucción primaria, provocando con esto deficiencias en el aprendizaje y desarrollo de la lectura, ya que la lectura es un acto complejo cuyo aprendizaje implica diferentes etapas, en cada una de las cuales los procesos psicológicos involucrados son variables, numerosos y complejos (Ardila y Ostrosky, OpCit). Demostrando

con ésto un índice muy alto de analfabetismo el cual a nivel Nacional es del 12.4% en cada uno de los estados, como lo muestra la Tabla 1.

3.2. INDICES DE ANALFABETISMO EN MEXICO.

Es lamentable el saber que en nuestro país existe un alto índice de analfabetismo pero, es más patético el saber que de los 43,616,948 habitantes mayores de 18 años de edad, tan solo 231,145 han terminado el sexto semestre de Nivel Superior. Lo cual se vio acrecentado en el año de 1982, el año de la catástrofe, en donde, el precio de los libros mexicanos aumentó un 75%; el de los libros extranjeros en un 50%; y a comienzos de 1983 el precio del papel para libros subió un 80%, mas lo que determinó la nueva paridad frente al dolar y el continuo deslizamiento del peso. Haciendo que en los Centros de Educacion Superior no se lean tantos libros como capitulos fotocopiados, ya que en estas condiciones de la aplicacion del IVA a libros y revistas significó una nueva derrota. Con lo cual el Gobierno consagro la Cultura y la Lectura, instrumentos indispensables, en actividades de lujo y, hoy como nunca privilegio de unos cuantos (Monsivais & Poniatowska, 1984).

Tabla 1. Muestra la proporción de la población analfabeta por entidad federativa.

Entidad Federativa	Porcentajes	Entidad Federativa	Porcentajes
Chiapas	30%	Tlaxcala	11.1%
Oaxaca	27.5%	Zacatecas	9.9%
Guerrero	26.8%	Sinaloa	9.8%
Hidalgo	20.6%	Colima	9.8%
Puebla	19.2%	Edo. Mex.	9.0%
Veracruz	18.2%	Jalisco	8.9%
Michoacan	17.3%	Aguasc.	7.1%
Guanajuato	16.5%	Durango	7.0%
Yucatán	15.8%	Tamaulipas	6.9%
Campeche	15.4%	Chihuahua	6.1%
Querétaro	15.3%	Sonora	5.6%
Sn. L. Potosí	14.9%	Coahuila	5.5%
Tabasco	12.6%	B. C. S	5.4%
Quintana Roo	12.3%	B. C. N.	4.7%
Morelos	11.9%	Nuevo Leon	4.6%
Nayarit	11.3%	D.F.	4.0%

*INEGI Con base en la información proporcionada por la SEP, Secretaría de Coordinación Educativa y Direc. Gral. de Planeación, Programación y Presupuesto (1990).

Otra inmensa carencia Nacional es la falta de un sistema de bibliotecas con un mínimo de eficiencia y actualización, ya que hasta el censo de 1986 proporcionado por el INEGI el número de bibliotecas en toda la República Mexicana es de 311. Las cuales están divididas por Estado como lo muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Muestra el número de bibliotecas por Entidad Federativa.

Estados	No. Biblioteca	Estados	No. Bibliotecas
Chiapas	7	Tlaxcala	3
Oaxaca	6	Zacatecas	3
Guerrero	9	Sinaloa	9
Hidalgo	3	Colima	2
Puebla	14	Edo. Mex.	7
Veracruz	8	Jalisco	7
Michoacan	7	Aguasc.	6
Guanajuato	7	Durango	6
Yucatán	5	Tamaulipas	8
Campeche	4	Chihuahua	8
Querétaro	5	Sonora	9
Sn.L. Potosí	3	Coahuila	13
Quintana Roo	4	B. C. N.	3
Tabasco	4	B. C. S.	5
Morelos	6	Nuevo Leon	14
Nayarit	5	D.F.	111

* INEGI Con base a la información proporcionada por la SEP, Secretaría de Coordinación Educativa y Direc. Gral. de Planeación, Programación y Presupuesto (1986).

Todas éstas carencias repercuten desde el inicio de la enseñanza educativa a nivel pre-escolar, como lo muestran las Tablas 3 y 4.

Tabla 3. Muestra el total de inscripciones, bajas, población existente al final del curso y niños aprobados, según el ciclo escolar 1980/1981 - 1990/1991.

Ciclo Escolar	Insc. Total	Bajas	Existencia	Aprobados	No Aprobados
1980/81	1,229970	133,036	1,096934	1059192	37,742
1981/82	1,569504	164,274	1,405230	1360945	44,285
1982/83	1,845473	155,895	1,689578	1644116	45,462
1983/84	2,016032	168,418	1,847614	1800688	46,926
1984/85	2,350275	172,492	2,177783	2126633	51,150
1985/86	2,529844	182,178	2,347666	2279447	68,219
1986/87	2,682714	202,507	2,480207	2389541	90,666
1987/88	2,772459	202,576	2,569883	2495515	74,368
1988/89	2,773772	187,387	2,586385	2517354	68,029
1989/90	2,785578	186,984	2,598594	2489933	108,661
1990/91	2,902512	210,789	2,691723	2567178	124,545

* INEGI con base en la información proporcionada por la SEP, Subsecretaría de Coordinación Educativa y Direc. Gral. de Planeación, Programación y Presupuesto (1992).

Tabla 4. Muestra el número de alumnos, personal docente y escuelas de educación pre-escolar al inicio del curso según ciclo escolar 1980/81 - 1991/92.

Ciclo Escolar	Total	Hombres	Mujeres	Personal Docente	Escuela
1980/81	1071619	539,915	531,704	32,368	13025
1981/82	1411316	707,755	703,561	43,531	17937
1982/83	1690964	848,085	842,879	53,265	23438
1983/84	1893650	946,601	947,049	66,937	28674
1984/85	2147495	1074245	1073250	72,325	31022
1985/86	2381412	1193304	1188108	86,529	35649
1986/87	2547358	1275771	1271587	88,988	40843
1987/88	2625678	1314583	1311095	93,425	41638
1988/89	2668561	1335734	1332827	96,550	43210
1989/90	2662588	1355959	1306629	98,521	43399
1990/91	2734054	1372013	1362041	104,972	46736
1991/92	2791550	1401802	1389748	110,768	49763

* INEGI con base en la información proporcionada por la SEP, Subsecretaría de Coordinación Educativa y Direc. Gral. de Planeación, Programación y Presupuesto (1993).

En base a lo mencionado en el capítulo anterior podemos decir que las causas por las que los estudiantes desertan o reprobaban puede ser por su situación económica, problemas familiares y el escaso personal docente existente, los cuales no se pueden dar a basto para el numerosos personal de educandos, repercutiendo ésto en el poco interés personal y

educativo de los docentes, y de esta manera forman niños con carencias tales como: el desinterés hacia la lectura y la comprensión de la misma.

A pesar de que México en 1971 firmó la Carta Internacional del Libro, la producción de libros infantiles es muy reducida debido a las carencias antes mencionadas. Dicha carta consta de los siguientes 10 artículos:

- 1.- Todo el mundo tiene el derecho a leer.
- 2.- Los libros son indispensables para la Educación.
- 3.- La sociedad tiene el deber de establecer las condiciones propicias para favorecer la actividad creadora de los autores.
- 4.- Una sana industria editorial propia es indispensable para el desarrollo nacional.
- 5.- Para el desarrollo de la edición resultan indispensables condiciones favorables para la producción de libros.
- 6.- Los libros constituyen un vínculo fundamental entre editores y lectores.
- 7.- Como hogares del conocimiento artístico y científico y centros de radiación de la información, las bibliotecas forman parte de los recursos nacionales.
- 8.- Como medio de conservación y difusión la documentación sirve a la causa del libro.
- 9.- La libre circulación de los libros entre los países constituye un complemento indispensable de las producciones nacionales y favorece la comprensión internacional.

10.- Los libros sirven a la causa de la comprensión internacional y de la cooperación pacífica.

El artículo primero especifica que " la sociedad debe obrar de manera que toda persona pueda participar de los beneficios de la lectura. En un mundo donde el analfabetismo impide a una gran parte de la población acercarse a los libros. Por eso los gobiernos tienen el deber de contribuir a la eliminación de ésta calamidad pública" (p.24) (Monsivais y Cols. OpCit).

La producción de libros infantiles y juveniles no únicamente es problema en México, sino en toda América Latina y el Caribe ya que su producción mundial anual es del 7%. Mientras que en Europa y E.U. la producción mundial anual es del 60% (Venegas y Cols., OpCit)

La producción de libros en América Latina es tan baja debido a la falta de editoriales dedicadas al libro infantil, por lo que los autores financian sus propias ediciones o bien son subsidiadas por entidades de gobierno o de fundaciones privadas que dedican parte de su presupuesto a la edición de libros para niños (Venegas y Cols., OpCit).

3.3. INSTITUCIONES ENCARGADAS DEL FOMENTO A LA LECTURA EN MEXICO.

Una de las fundaciones en México que ha ayudado a consolidar el acercamiento entre la población y los libros ha sido la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil

(FILIJ), la cual se ha llevado a cabo durante 13 años consecutivos, caracterizándose por ser pionera en su clase, por la inclusión de un programa cultural y de espectáculos cuyo objetivo central ha sido el fomento del hábito a la lectura.

Cambiando, algunas veces, de sede y de fecha, la FILIJ sigue manteniendo su espíritu original, inspirado en hacer que niños y jóvenes encuentren alguna alternativa a sus horas de ocio a través de las miles de posibilidades que ofrecen los libros. El programa cultural, encaminado al logro de éste objetivo, se apoya grandemente en la realización de talleres. Éstos son ideados para hacer de la lectura un espacio compartido en la convivencia familiar o de grupo; los hay de lectura de textos, de creación literaria y manualidades, lo mismo que de conocimientos y aventuras, y encuentran la motivación que les permitirá enriquecer su vida de manera placentera y divertida.

La realización de los talleres que ofrece la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil es un espacio compartido, y por lo mismo se pueden encontrar los que organizan propiamente la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura (DGP de CONACULTA), junto con los que presentan otras instituciones públicas y privadas.

Con el propósito de despertar nuevas inquietudes en los pequeños asistentes a la Feria se llevan a cabo talleres como: Poesía dibujada, el Vagón de la Ciencia y el fascinante mundo

de las matemáticas, ; Aceptame... así soy !, la mano negra y Sauriomundo.

El taller de Poesía Dibujada, del Instituto Chiapaneco de Cultura, pretende que el niño de 6 a 12 años se aficione a la poesía al ejercitar su imaginación poética; así mismo, en el taller el Vagón de la Ciencia y el Fascinante Mundo de las Matemáticas, coordinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), se promueve entre los pequeños de 7 a 15 años algunos conceptos matemáticos para su mejor comprensión.

Por otro lado, el taller ; Aceptame... así soy !, de la Secretaría de Salud, precisa conceptos formales sobre salud sexual y reproductiva, en el pueden participar niños, jóvenes y adultos. Por su parte, el taller la Mano Negra -- Una creación más de la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes -- trata de despertar el interés por la investigación, es ideal para los niños de 9 a 15 años.

Finalmente, Sauriomundo --también de la DGP del CNCA -- ofrece a sus asistentes de 8 a 16 años, una amplia variedad de libros sobre dinosaurios, su habitat y formas de vida, con el fin de que los participantes realicen dibujos, armado de figuras, etcétera. Asimismo, con la lectura de textos científicos los niños y jóvenes se formarán conceptos verdaderos acerca de estos reptiles, lo anterior les será útil

para que se alejen de conceptos comerciales y de la moda de los dinosaurios (La Feria de los Libros, 1993).

Otras organizaciones que se han encargado a fomentar el hábito a la lectura son el Centro Universitario de Investigación Bibliotecaria (CUIB), realizando talleres como "Tus vacaciones en tú biblioteca"; la Secretaría de Educación Pública (SEP), realizando talleres y concursos sobre la lectura; La Organización Internacional para el libro juvenil (YBBY) es una asociación altruista fundada en 1953 con sede en Surich comprometida a:

- 1.- Promover el entendimiento a través de libros para niños y jóvenes.
- 2.- Ayudar a que los niños tengan acceso a libros de calidad con un toque artístico.
- 3.- Relizan publicaciones de calidad para niños en desarrollo.
- 4.- Apoyan a gente que trabaje con niños.
- 5.- Estimula la investigación en la lectura para niños.

Además el YBBY realiza talleres de animación a la lectura -capacitando gentes en la enseñanza de las formas adecuadas en la narración de cuentos, técnicas de motivación, etc.- revisan todos lo cuentos que salen al mercado, con la finalidad derealizar resúmenes adecuados a las diferentes edades de los

niños y, por último realizan concursos anuales para premiar a los mejores escritores e ilustradores de cuentos (Parissic. v.m.)

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR) es una organización perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas, que se encarga de habrir espacios de lectura para niños refugiados en todo el mundo, mediante la creación de cuentotecas y leudotecas. Dentro de esta organización se encuentra Jan Parissic, que es una de las personas más destacadas en la tarea de ayudar a los niños refugidos en toda América Latina (Parissic, 1993).

Una de las instituciones que pudo haber tenido un gran éxito en nuestro país es el Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA) dentro del área de literatura, con el proyecto "La literatura" creado por Martha Sastrías, el cual organizaba clubes para lectura, la realización del concurso "Te regalo un sueño", en el cual los niños de habla hispana escribían cuentos, mandandolos a sus delegaciones para que posteriormente llegaran a México, en dodnde, se relizaba un revisión minuciosa para elegir los mejores cuentos y publicarlos en un solo libro. Lamentablemente éste programa fué desarrollado únicamente en el sexenio de Lic. Miguel de la Madrid (Parissic, v.m.).

Debido a que el lenguaje y en particular la lectura han demostrado ser base para las expresiones humanas como lo han señalado Kameenui y col (1982), Smith (1992), Rentel y Kennedy (1972), Morrow y cols. (1990), Vivas de Muñoz y Gorodeckis (1980), Danzinger (1982), Pérez (1986), Sastrias (1992) y, Elster y Simons (1985), hemos considerado que la adquisición y, sobre todo, la adaptación que lleve a cabo el maestro para la transmisión del lenguaje, para el desarrollo lingüístico del niño, es de vital importancia para éste, ya que suponemos que si el niño no adquiere un lenguaje amplio y diverso, pudiera tener repercusiones negativas en su práctica educativa y social. El llevar a cabo el presente trabajo podría servir como base para la elaboración de programas educativos, que pudiera indicar a los padres y profesores que el hecho de relatar a los niños cuentos o cualquier otro tipo de lectura podría resultar benéfico, ya que en la actualidad no se cuenta dentro de la práctica educativa mexicana, con éste tipo de investigaciones, dejando de lado las experiencias positivas que pudiera traer, por ejemplo fomentar el desarrollo lingüístico del niño en aspectos como adquisición de nuevo vocabulario y formas de expresión. Incluso, suponemos que el llevar a la práctica éste tipo de actividades a los niños y adultos se podría originar un hábito de lectura que promueva aptitudes de análisis sobre los textos, así como también adquirir una comprensión de los mismos considerados como complejos o solo

dirigidos para adultos, incluyendo habilidades en áreas como la aritmética habitualmente considerada como apta para una edad superior a las manejadas en éste estudio.

Para ello el objetivo de la presente investigación es analizar el efecto del modelamiento, y la elección en la narración de cuentos sobre la comprensión de lectura y en el desarrollo lingüístico en niños pre-escolares.

CAP. 4. EL EFECTO DEL MODELAMIENTO, Y LA ELECCION EN LA NARRACION DE CUENTOS SOBRE LA COMPRESION DE LECTURA Y EL DESARROLLO LINGUISTICO EN NIÑOS PRE-ESCOLARES.

METODO

SUJETOS

Se trabajó con 35 niños de Kinder de 5:6 a 6:0 años de edad (15 niñas y 20 niños). Los sujetos fueron de dos grupos naturales que fueron asignados como grupo experimental y grupo control de 17 y 18 sujetos respectivamente provenientes de un status socio-económico medio alto que fueron elegidos de una escuela privada. Los sujetos estuvieron al cuidado de sus propias maestras. Las cuales tuvieron características similares tales como: una estatura de 1.60m., una edad de 30 años aprox., con flexión delgada.

ESCENARIO

Un salón de clases (3.5 X 2.5 m. aprox.) para cada uno de los grupos dentro de su escuela, que contó de iluminación, ventilación y pupitres adecuados. Los sujetos permanecieron cada uno en su lugar correspondiente. Había 8 mesas colocadas de la siguiente manera: al extremo derecho estaban colocadas

3 mesas juntas y a 1m de distancia aprox. se encontraban otras dos mesas juntas; al extremo izquierdo se encontraban 3 mesas juntas, en las cuales estaban sentados de 2 a 3 niños por mesa.

MATERIAL

- 6 cuentos: Caperucita Roja, Aladino y la lámpara maravillosa, Pulgarcito, Alíbabá y los 40 ladrones, Cenicienta y El Soldadito de plomo. Éstos cuentos contaron con un similar número de páginas, con ilustraciones, un diálogo adecuado a la edad de los niños y todos fueron de Ediciones Hemma (Versión abreviada), los cuales fueron elegidos de acuerdo a la mayor y menor predilección de los niños del grupo experimental.
- Un listado de 36 palabras: que fueron seleccionadas de los cuentos elegidos (Ver anexo 4).
- Formato de entrevista para los niños (Ver anexo 3)
- Formato de registro de características para las maestras (Ver anexo 2)
- Formato de registro de palabras para los niños. (Ver anexo 7)
- Formato de registro para preguntas de comprensión (Ver anexo 10).
- Tarjetas con ilustraciones alusivas al listado de palabras (Ver anexo 6).

- Formato de entrevista a padres (Ver anexo 8)
- Camara de video Handy Camp Modelo CCD - TR303.
- Videocassettes.

VARIABLES

V.Independiente: Modelamiento, medido a través de expresiones verbales (sinónimos o significado de palabras), expresiones corporales (Movimiento de brazos y manos) o por medio del señalamiento de ilustraciones alusivas a la palabra , y la elección de cuentos.

V.Dependiente: Comprensión de la lectura (número de respuestas correctas a preguntas alusivas a los cuentos), el desarrollo lingüístico (número de palabras cuyo significado fué correctamente expresado por el sujeto de un listado de palabras, y la acción visual haciendo el señalamiento correcto de la tarjeta alusiva a la palabra).

DISEÑO

Manipulativo Controlado pre-test - post-test, debido a que se realizó una evaluación antes y después de la aplicación de la variable independiente.

PROCEDIMIENTO

ELECCION DE LOS SUJETOS

A pesar de que se evaluaron a todos los niños de ambos grupos solo fueron considerados aquellos que en la escala verbal (Anexo 5) de la Prueba WPPSI obtuvieron entre 42 y 52 puntos (correspondiente a la normalidad de los niños de acuerdo al autor) y, para el listado de palabras (Anexo 7) el 60% o menos de respuestas correctas, ya que, se requería que conocieran el menor número de palabras.

ELECCION DE CUENTOS

Se llevó a cabo una entrevista con cada uno de los niños de ambos grupos con la finalidad de saber que cuentos conocían, cuáles eran los de mayor y menor predilección, quien se los había relatado y con qué frecuencia lo hacían (Ver Anexo 3).

Con base en lo obtenido durante la entrevista se eligieron los 6 cuentos que fueron empleados para ambos grupos (éstos cuentos fueron los de mayor predilección del grupo experimental). De dichos cuentos se obtuvo el listado de 36 palabras que sirvieron como instrumento de evaluación para ambos grupos durante la fase de pre y post-test (Ver anexo 4).

ELECCION DE PALABRAS

Las palabras fueron elegidas de acuerdo al criterio de los experimentadores, es decir, palabras que no fueran muy usuales. Ésta lista de palabras estuvo compuesta de Verbos (Es la palabra que se utiliza para señalar una acción; lo que se hace; sirven como enlace al atribuir algo al sujeto; como parte esencial de la acción por ejemplo: correr, escribir, jugar), Sustantivos (Parte variable de la oración que incorpora palabras con que se nombran personas, animales, cosas ó conceptos, Por ejemplo: Sustantivo Abstracto: amor, libertad, espíritu, justicia. Sustantivo Concreto: árbol, pluma, papel, manzana), y Adjetivos (Determina o modifica el significado del sustantivo con la adición de ideas de cualidad, posesión, número, orden, lugar, por ejemplo: andrajosa, harapos) (Gutiérrez-Larraya y cols., OpCit).

ELECCION DE PREGUNTAS DE COMPRENSION

Se les aplicaron las preguntas de comprensión a los sujetos de cada grupo, los cuales fueron divididos entre los 6 cuentos y así, poder controlar que se les preguntara al mismo número de niños cada uno de los cuentos) ésto con el propósito de saber si éstos comprendieron la idea general de los cuentos; y además conocer el tipo de oraciones que

emitían; oraciones funcionales (únicamente se emplea una sola palabra), oraciones nominales (se emplea un sustantivo y un verbo), oraciones coordinales (se emplean conectivos para unir más de dos oraciones) y, las oraciones subordinales (se unen sin emplear conectivo, ya que la estructura gramatical de éste tipo de oraciones es más compleja). El registro de éstas preguntas se llevó a cabo durante las dos últimas semanas de la fase de intervención. (Ver Anexo 10) (Gutiérrez-Larraya y Cols, **OpCit**).

ELECCION Y ENTRENAMIENTO DE LAS MAESTRAS

Se le proporcionó a las maestras un cuento para que lo revisaran y, después se le pidió que lo relataran como ellas quisieran, haciendo de cuenta que se lo estaban relatando a su grupo de niños; ésto con la finalidad de conocer sus habilidades de narrar cuentos. Se seleccionó aquella que contó con un mínimo de dos características que se requirieron para el entrenamiento. Por ejemplo: Expresiones no verbales (movimiento de ojos, boca, mejillas que expresen sorpresa, alegría, temor) y que realizara preguntas que estimularan la participación de los niños. Mientras que la otra tendría la característica de leer textualmente el cuento.

El entrenamiento de "Modelamiento en la Narración de cuentos" que se realizó frente a los experimentadores consistió en que la profesora empleara categorías tales como: Postura (Voltear la cabeza o inclinarla hacia los lados, voltear o inclinar los hombros a diferentes ángulos, movimiento de brazos, caminar), Dirección de la mirada (Contacto ocular), Paralenguaje (Tono bajo de voz, tono alto de voz, énfasis al relatar, ritmo de la narración), Movimientos (Movimiento de manos, movimientos de la cara), (Basado en Danziger, OpCit) y, que realizara preguntas que estimularan la participación de los niños desde el inicio hasta el final de la narración. Por ejemplo: ¿Qué creen que pasó? ¿A quien creen que se encontró? ¿Ustedes que harían en su lugar?. Así como también hacer énfasis en una lista de palabras mostrando los dibujos respectivos a cada una de ellas (Basado en Morrow & Smith, OpCit). Ver Anexo 1.

Dicho entrenamiento se cumplió cuando la maestra cubrió al menos el 80% de confiabilidad de las características que se requirieron para el modelamiento. Las cuales fueron medidas por dos observadores durante tres días, con el objetivo de que el entrenamiento se llevara a cabo correctamente (Ver Anexo 2). Durante el entrenamiento se empleó un cuento por día y éstos no fueron empleados en la fase de intervención para ninguno de los dos grupos.

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

PRE-TEST**APLICACION DEL WPPSI**

En ésta sesión se les aplicó de manera individual a cada uno de los niños de ambos grupos, la escala verbal del Test WPPSI (anexo 5), la cual estuvo compuesta por las siguientes sub-escalas: Información; Vocabulario, Aritmética y Semejanzas. Esto con la finalidad de conocer el nivel de lenguaje que presentan los niños en ese momento. Dicho Test fué aplicado y calificado de forma individual conforme a las instrucciones establecidas en la misma.

APLICACION DEL LISTADO DE PALABRAS

Posteriormente se les aplicó a los sujetos el listado de palabras (anexo 7) para determinar si las conocían o no, realizándose de la siguiente manera:

- Se pusieron las 36 tarjetas con los dibujos alusivos a las palabras en una mesa de manera que fueran visibles para el niño (Ver Anexo 6). Posteriormente se le preguntó al niño, por ejemplo: ¿Qué es un zapatero? ¿Qué hace?. Se le tomaron como acierto si el niño elegía la tarjeta alusiva a la palabra y además expresaba verbalmente cual es la actividad que realiza ó para que sirve dependiendo de la

palabra, las cuales fueron registradas por los observadores con la finalidad de saber si conocían la acción, el significado ó ambas.

También se les proporcionó a los padres de familia un cuestionario para conocer su nivel académico y socio-económico actual, si relataban cuentos a sus hijos, con que frecuencia y de que tipo, ésto con la finalidad de saber si el ambiente familiar pudiera influir en el interés de los niños por tener contacto con material de lectura. (Ver Anexo 8)

FASE DE INTERVENCION

Esta fase constó de 18 sesiones (tres sesiones semanales durante 6 semanas para ambos grupos).

La maestra del grupo experimental narró los cuentos empleando el entrenamiento que se le proporcionó con anterioridad; los 6 diferentes cuentos fueron narrados cada tercer día durante dos semanas, después de éste tiempo fué repetida la serie de cuentos hasta completar las 6 semanas que duró ésta fase.

Durante ésta fase los niños permanecieron sentados de 2 ó 3 por mesa y, las mesas estaban colocadas una seguida de otra en dos hileras separadas por un metro de distancia aproximadamente., y, la maestra caminaba constantemente a través de los espacios que existían entre ellos.

FORMA DE INTRODUCCION DE LAS PALABRAS

Se introdujeron 6 palabras por cuento durante las tres veces que se repitió el mismo, o sea, dos palabras diferentes por sesión, por ejemplo: en el cuento No.1 para la primera sesión la maestra durante la narración se enfocó en dos palabras que iniciaron la serie de seis. Este mismo cuento fué repetido hasta la séptima sesión, en la cual la maestra hizo énfasis en las dos palabras anteriores y enseñó otras dos y, así sucesivamente hasta completar el listado de seis del mismo cuento. Este mismo procedimiento se siguió en cada una de las narraciones de los cuentos. Cabe señalar que se le proporcionó a la maestra el significado y la tarjeta que debía emplear para cada una de las palabras (Ver anexos 9 y 6 respectivamente).

La maestra del grupo control leyó los cuentos textualmente ya que no recibió entrenamiento.

La forma de narración realizada por las maestras fué filmada en todas las sesiones, con la finalidad de obtener una mayor seguridad de que las maestras cumplieran con lo requerido.

POST-TEST

Durante ésta fase se les aplicó nuevamente a todos los niños el listado de palabras y la Escala Verbal del Test WPPSI de la misma forma que en la fase de Pre-test; ésto para comparar los resultados obtenidos durante ambas fases.

RESULTADOS

RESULTADOS GENERALES

En general los resultados muestran que hubo una diferencia significativa entre los grupos experimental y control en el Significado de Palabras, Acción Visual y Comprensión, favoreciendo al grupo experimental. Sin embargo en la Escala Verbal de WPPSI no existe diferencia entre ambos grupos.

PORCENTAJE DE CARACTERISTICAS DE LAS MAESTRAS

En cuanto a las características del entrenamiento, presentadas por las maestras existe una diferencia significativa entre ambas.

En las características del entrenamiento en el modelamiento de la narración de cuentos se puede observar que las maestras cumplieron con lo requerido, ya que, la maestra del grupo experimental presentó un promedio de 83% de las características en todas las sesiones y, la maestra del grupo control presentó solo un 2% de ellas, debido a que siempre leyó textualmente (Ver Tabla 5)

RESULTADOS DE PREGUNTAS DE COMPRENSION DE LECTURA

En la comprensión de lectura se encontró que el grupo experimental utilizó en sus respuestas un mayor número de oraciones estructuradas; en comparación del grupo control (ver figura 1).

Los resultados se obtuvieron de acuerdo a las respuestas correctas, incorrectas, omisiones y del tipo de oraciones emitidas por cada uno de los sujetos de ambos grupos.

En el grupo experimental los sujetos obtuvieron 82 respuestas correctas, 36 incorrectas y 19 omisiones. Para el grupo control las respuestas correctas fueron 51, 45 incorrectas y 49 omisiones.

Como lo muestra la Tabla 6 el grupo experimental obtuvo una mayor puntuación de respuestas correctas, de las preguntas que se les formularon a los niños para determinar si habían comprendido las lecturas de los 6 cuentos, en comparación del grupo control. En lo que respecta a las respuestas incorrectas y omisiones el grupo experimental presentó un menor número en comparación del grupo control.

RESULTADOS DEL TIPO DE ORACIONES EMPLEADOS POR LOS SUJETOS DE AMBOS GRUPOS

Los resultados obtenidos para el tipo de oraciones emitidas por los sujetos del grupo experimental en preguntas cerradas fueron de 64 Oraciones Funcionales, 15 Oraciones Nominales, 21 Oraciones Coordinales y 4 Oraciones Subordinales. En lo que corresponde a las preguntas abiertas los sujetos obtuvieron 16 Oraciones Funcionales, 14 Oraciones Nominales, 19 Oraciones Coordinales y 24 Oraciones Subordinales (Ver Tabla 7).

Para el grupo control como lo muestra la Tabla 8, en lo que respecta a las preguntas cerradas los sujetos obtuvieron 64 Oraciones Funcionales, 10 Oraciones Nominales, 18 Oraciones Coordinales y 2 Oraciones Subordinales. Mientras que en las preguntas abiertas obtuvieron 14 Oraciones Funcionales, 10 Oraciones Nominales, 22 Oraciones Coordinales y 6 Oraciones Subordinales.

La diferencia existente entre ambos grupos es que en el grupo experimental se encontró una diferencia de 2 Oraciones Funcionales, de 9 Oraciones Nominales y de 20 Oraciones Subordinales sobre el grupo control. Mientras que ambos grupos obtuvieron 40 Oraciones Coordinales.

RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN LA CONDICION DE ACCION VISUAL Y SIGNIFICADO DE PALABRAS

Para el grupo experimental tanto en la Acción Visual como en la Adquisición de Significado de Palabras hubo una diferencia significativa entre la fase de pre y post-test (ver figura 2 y 3).

Para éste grupo en la condición de acción visual los sujetos 4, 13, 14 y 17 obtuvieron una puntuación de 1, 1, 8 y 1 respectivamente, mientras que los sujetos restantes obtuvieron una puntuación de cero. En la fase de post-test los sujetos 5, 7, 10 y 17 obtuvieron 3 puntos; los sujetos 3, 4, 6 y 16 obtuvieron 4 puntos; los sujetos 1, 2, 8, 12, 13 y 14 obtuvieron 7, 8, 1, 9, 10 y 14 puntos respectivamente y para los sujetos restantes la puntuación permaneció en ceros. Lo cual indica que hay diferencias estadísticamente significativas ($X_{gl} (16) = 19.23p < 0.05$) entre fases.

En la condición de significado de palabras, el grupo experimental en la fase de pre-test obtuvo las siguientes puntuaciones: los sujetos 2, 3, 4 y 8 obtuvieron 2 puntos; el sujeto 9 obtuvo 1 punto; los sujetos 5, 15 y 17 obtuvieron 3 puntos; el sujeto 16 obtuvo 5 puntos; los sujetos 7 y 11 obtuvieron 6 puntos; los sujetos 12, 6 y 14 obtuvieron 7, 8 y 11 respectivamente y, los sujetos restantes obtuvieron cero puntos. Para la fase de post-test los sujetos 11 y 16 obtuvieron 11 puntos; los sujetos 4, 9 y 10 obtuvieron 19 puntos; los sujetos 6 y 7 obtuvieron 27; los sujetos 12 y 14

obtuvieron 29 puntos, mientras que los sujetos 17, 8, 15, 2, 13, 3, 1 y 5 obtuvieron puntuaciones de 7, 8, 9, 14, 15, 18, 20, y 22 respectivamente. Lo cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X_{gl} (16) = 27.78p < 0.05$) entre fases (Ver tabla 9).

RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL EN LAS CONDICIONES DE ACCION VISUAL Y SIGNIFICADO DE PALABRAS

Comparando la fase de pre-test y post-test en el grupo control se encontró que en la adquisición de significado de palabras existió una diferencia no significativa (Ver fig. 4). Mientras que en la Acción Visual no existió diferencia.

Los resultados obtenidos de la presente investigación en la condición de acción visual fueron que los sujetos 2 y 9 obtuvieron una puntuación de 1 y 5 respectivamente, mientras que los sujetos restantes obtuvieron una puntuación de cero, para la fase de post-test los sujetos que obtuvieron un incremento en sus puntuaciones fueron los sujetos 3 y 4 con una puntuación de 1 y 3 respectivamente, los sujetos 2 y 9 permanecieron con la misma puntuación que obtuvieron en la fase de pre-test, y en los sujetos restantes no hubo diferencia alguna, ya que sus puntuaciones permanecieron en

ceros. Por lo que no hubo diferencia significativa ($X_{gl}(17) = 3.19p > 0.05$) entre una fase y la otra.

En la segunda condición por la que pasó en grupo control fué la de significado de palabras, en la cual en la fase de pre-test los sujetos 1 y 2 obtuvieron cada uno 8 puntos, los sujetos 3, 6, 8 y 15 obtuvieron 4 puntos cada uno; los sujetos 5, 12 y 16 obtuvieron un punto; los sujetos 13 y 14 obtuvieron 7 puntos; los sujetos 3, 7, 9 y 11 obtuvieron puntuaciones de 4, 3, 10 y 11 respectivamente y la puntuación de los sujetos restantes fué de cero. Para la fase de post-test las puntuaciones de los sujetos 2, 12 y 16 fueron las mismas que en la fase de pre-test; los sujetos 17 y 18 obtuvieron 4 puntos; los sujetos 3, 11 y 14 obtuvieron 12 puntos; los sujetos 4 y 5 obtuvieron 6 puntos y los sujetos 10, 6, 5, 7, 13, 9, 8 y 1 obtuvieron puntuaciones de 1, 5, 7, 8, 9, 11, 14 y 15 respectivamente (Ver tabla 10). Lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($X_{gl}(17) = 14.57p < 0.05$) entre la fase de pre-test y post-test.

COMPARACION DE RESULTADOS ENTRE GRUPOS

En base al análisis de resultados que se hizo por grupos, se procedió a hacer el análisis entre grupos en la fase de post-test, en la condición de acción visual se encontró que

el grupo experimental presentó diferencias estadísticamente significativas ($U=5.48$; $p(U)=0.00003$; esto es, $p(U)<0.01$) sobre el grupo control (Ver Tabla 11 y Fig. 5)

En la condición de significado de palabras se encontró que en el grupo experimental también existen diferencias estadísticamente significativas ($U=5.05$; $p(U)=0.00003$; esto es, $p(U)<0.01$) sobre el grupo control (Ver Tabla 12 y Fig 6)

Cabe señalar que en la fig. 6 los puntajes de cada uno de los sujetos de ambos grupos, fueron colocados de menor a mayor.

RESULTADOS DE LA APLICACION DE LA ESCALA VERBAL DEL TEST WPPSI

Comparando la aplicación del test WPPSI en la fase de pre y post-test para ambos grupos se encontró que no hubo diferencia significativa entre ellos.

Para determinar si hubo incremento en las puntuaciones del test WPPSI entre la fase de pre-test y post-test, se procedió a sacar una muestra al azar de 10 aplicaciones de todos los niños de ambos grupos.

Los resultados obtenidos de la muestra en ambos grupos en la fase de pre-test fueron de 44 a 52 puntos. Lo que nos indica que todos los sujetos estuvieron dentro del rango establecido, el cual era de 42 a 52 puntos. En la fase de post-test 2 sujetos pertenecientes al grupo experimental obtuvieron puntuaciones de 49 y 52, es decir tuvieron un incremento de 5 y 3 puntos respectivamente. En el grupo control solo un sujeto tuvo un incremento de 6 puntos siendo su puntuación total de 50. A pesar del incremento en las puntuaciones de éstos sujetos consideramos que no fueron significativos ya que, volvieron a caer dentro del rango establecido y, los sujetos restantes permanecieron con la misma puntuación en ambas fases.

Suponemos que no hubo cambios significativos en las puntuaciones del subtest WPPSI entre fase y fase, debido a que pasó poco tiempo (2 meses) entre la aplicación de ambas.

CUESTIONARIO DE LOS PADRES

Los datos de los cuestionarios que se les proporcionaron a los padres de familia, no se tomaron en cuenta para los resultados, debido a que nunca fueron devueltos a los experimentadores y por ello no se pudieron obtener los datos

para corroborar lo mencionado por los niños y así poder determinar si les leían o no cuentos a éstos, con que frecuencia lo hacían, quien lo hacía, de que tipo de cuentos les leían y, si tenían o no acceso a otro tipo de lecturas y porque.

Tabla 5. Muestra los porcentajes de características del modelamiento por sesión, presentados por las maestras del grupo Experimental y Control durante la fase de intervención.

GPO.	S	1	2	3	4	5	6
	%	82	81	82	82.3	79	82.5
	S	7	8	9	10	11	12
	%	82	83	82	81	83.5	84
EXP.	S	13	14	15	16	17	18
	%	88	85.7	85	84	83	84
GPO.	S	1	2	3	4	5	6
	%	0	0	0	0	4	5
	S	7	8	9	10	11	12
	%	4.2	0	0	0	5	5.5
CONTROL	S	13	14	15	16	17	18
	%	3	0	4.3	0	5	0

* S= Sesion , % = Porcentaje.

Tabla 6. Muestra la cantidad de respuestas correctas, incorrectas y omisiones de las preguntas de comprensión en los grupos experimental y control.

	PREGUNTAS	CORRECTAS	INCORRECTAS	OMISIONES
GRUPO EXPERIMEN- TAL.	1	12	4	1
	2	9	5	3
	3	10	3	4
	4	10	4	4
	5	9	7	1
	6	11	4	2
	7	10	6	1
	8	11	3	3
GRUPO CONTROL	1	8	7	3
	2	2	8	9
	3	9	6	3
	4	6	3	9
	5	6	7	5
	6	8	3	7
	7	5	6	7
	8	7	5	6

Tabla 7. Muestra el número de oraciones emitidas por los sujetos del grupo experimental en preguntas cerradas (1-5) y abiertas (I-III).

PREG.	ORACIONES FUNCIONALES	ORACIONES NOMINALES	ORACIONES COORDINALES	ORACIONES SUBORDINALES
1	33	1	11	1
2	14	0	2	0
3	3	6	6	1
4	14	0	2	0
5	2	8	3	2
TOTAL	66	15	24	4
I	6	4	7	9
II	4	8	2	3
III	6	2	10	2
TOTAL	16	14	19	14

Tabla 8. Muestra el número de oraciones emitidas por los sujetos del grupo control en respuestas cerradas (1-5) y abiertas (I-III).

PREG.	ORACIONES FUNCIONALES	ORACIONES NOMINALES	ORACIONES COORDINALES	ORACIONES SUBORDINALES
1	31	1	5	0
2	10	1	0	0
3	5	5	8	0
4	10	1	4	1
5	8	2	1	1
TOTAL	64	10	18	2
I	8	0	15	3
II	3	4	2	0
III	3	6	5	3
TOTAL	14	10	22	6

Tabla 9. Muestra las puntuaciones obtenidas en la fase de pre y post-test en las condiciones de acción visual y significado de palabras para el grupo experimental.

SUJETOS	PRE-TEST		POST-TEST	
	ACCION	SIGNIFICADO	ACCION	SIGNIFICADO
Sujeto 1	0	0	7	20
Sujeto 2	0	2	8	14
Sujeto 3	0	2	4	18
Sujeto 4	1	2	4	19
Sujeto 5	0	3	3	22
Sujeto 6	0	8	4	27
Sujeto 7	0	6	3	27
Sujeto 8	0	2	1	8
Sujeto 9	0	1	0	19
Sujeto 10	0	0	3	19
Sujeto 11	0	6	0	11
Sujeto 12	0	7	9	29
Sujeto 13	1	0	10	15
Sujeto 14	8	11	14	29
Sujeto 15	0	3	0	9
Sujeto 16	0	5	4	11
Sujeto 17	1	3	3	7

Tabla 10. Muestra las puntuaciones obtenidas en las fases de pre y post-test, en las condiciones de acción visual y significado de palabras para el grupo control.

SUJETOS	PRE-TEST		POST-TEST	
	ACCION	SIGNIFICADO	ACCION	SIGNIFICADO
Sujeto 1	0	8	0	15
Sujeto 2	1	8	1	8
Sujeto 3	0	4	1	12
Sujeto 4	0	2	3	6
Sujeto 5	0	1	0	6
Sujeto 6	0	4	0	5
Sujeto 7	0	3	0	8
Sujeto 8	0	4	0	14
Sujeto 9	5	10	5	11
Sujeto 10	0	0	0	1
Sujeto 11	0	11	0	12
Sujeto 12	0	1	0	1
Sujeto 13	0	7	0	9
Sujeto 14	0	7	0	12
Sujeto 15	0	4	0	7
Sujeto 16	0	1	0	1
Sujeto 17	0	0	0	4
Sujeto 18	0	0	0	4

Tabla 11. Muestra los puntajes de los sujetos del grupo experimental y control en la condición de acción visual, en la fase de post-test.

SUJETOS	GPO. EXPERIMENTAL	GPO. CONTROL
1	7	0
2	8	1
3	4	1
4	4	3
5	3	0
6	4	0
7	3	0
8	1	0
9	0	5
10	3	0
11	0	0
12	9	0
13	10	0
14	14	0
15	0	0
16	4	0
17	3	0
18	-	0

Tabla 12. Muestra las puntuaciones obtenidas en los sujetos del grupo experimental y control en la condición de adquisición del significado de palabras en la fase de post-test.

SUJETOS	GPO.EXPERIMENTAL	GPO.CONTROL
1	20	15
2	14	8
3	18	12
4	19	6
5	22	6
6	27	5
7	27	8
8	8	14
9	19	11
10	19	1
11	11	12
12	29	1
13	15	9
14	29	12
15	9	7
16	11	1
17	7	4
18	-	4

TIPO DE ORACIONES

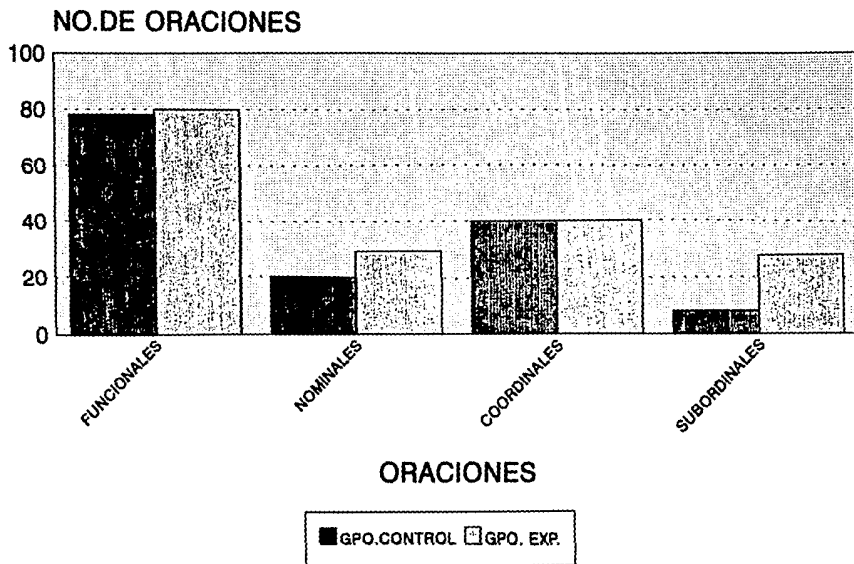


FIG. 1. MUESTRA EL TIPO DE ORACIONES EMITIDAS POR LOS NIÑOS DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

ACCION VISUAL

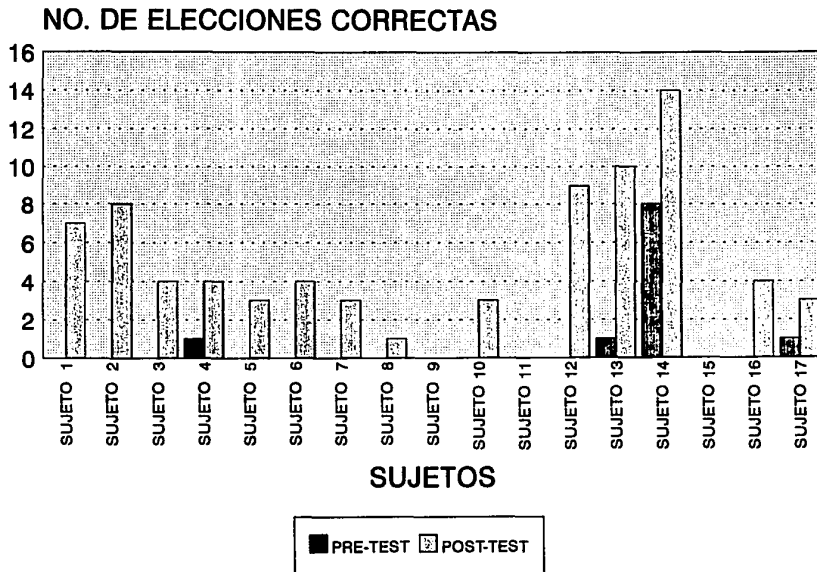


FIG. 2. MUESTRA EL NUMERO DE ELECCIONES CORRECTAS DE LAS ILUSTRACIONES ALUSIVAS AL LISTADO DE PALABRAS PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL EN LA FASE DE PRE Y POST-TEST.

ADQUISICION DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS NUEVAS

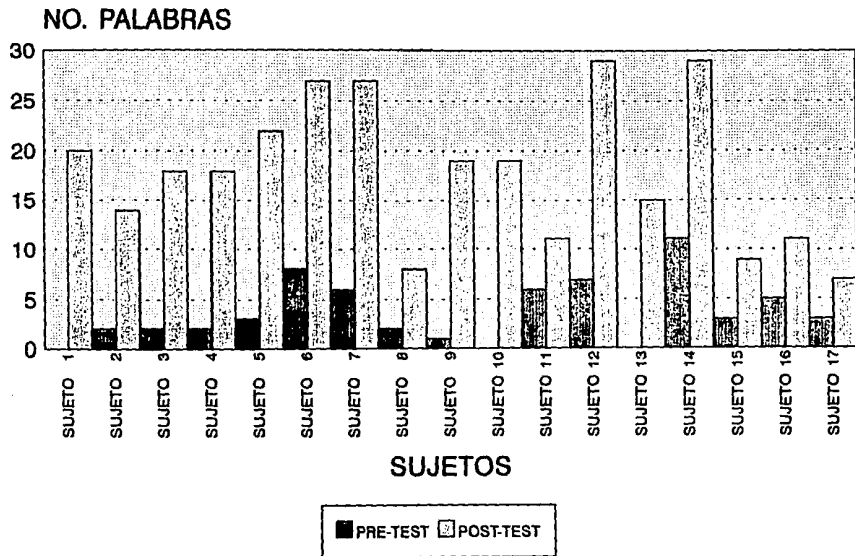


FIG.3 MUESTRA EL CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS NUEVAS EN LA FASE PRE Y POST-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL

ADQUISICION DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS NUEVAS

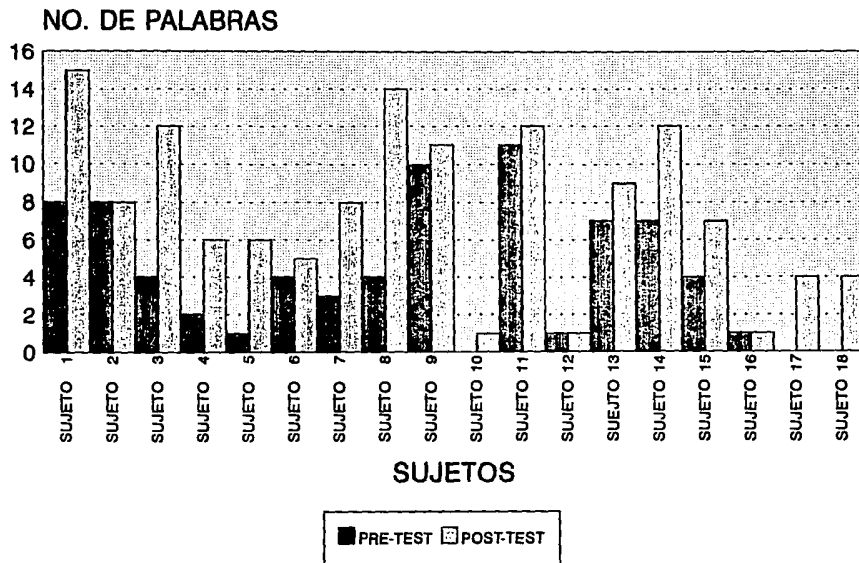


FIG 4 MUESTRA EL CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS NUEVAS EN LA FASE PRE Y POST-TEST EN EL GRUPO CONTROL

ACCION VISUAL

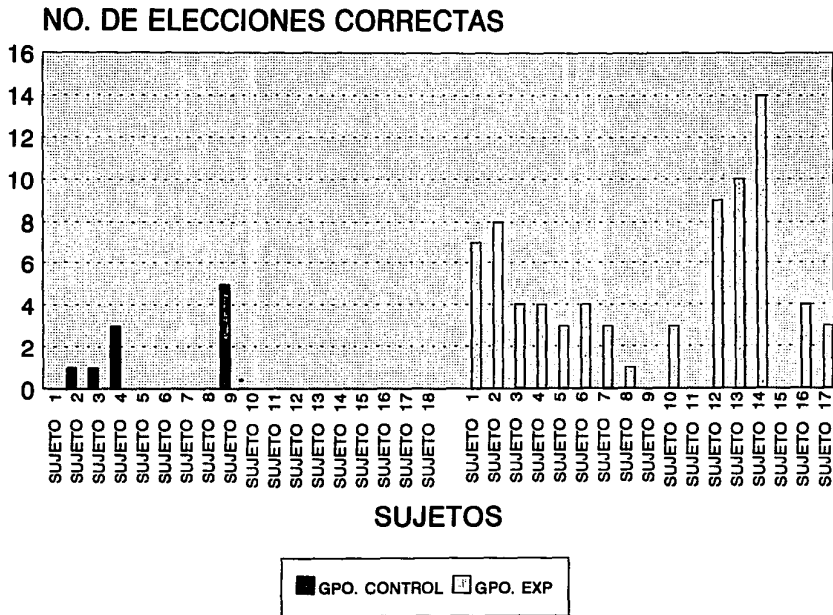


FIG.5. MUESTRA EL NUMERO DE ELECCIONES CORRECTAS DE LAS ILUSTRACIONES ALUSIVAS AL LISTADO DE PALABRAS PARA AMBOS GRUPOS EN LA FASE DE POST-TEST.

ADQUISICION DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS NUEVAS

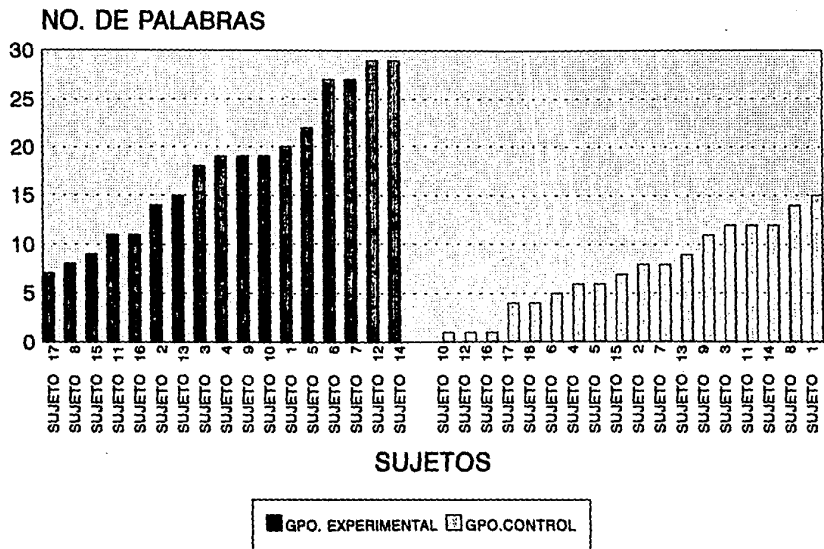


FIG. 6 MUESTRA LA ADQUISICION DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS EN SUJETOS CON MAESTRAS ENTRENADAS Y NO ENTRENADAS A LA NARRACION DE CUENTOS.

DISCUSION

Morrow & Smith en 1990, afirman que la interacción lingüística Adulto-Niño durante la comprensión de historias es diferente dependiendo del tamaño del grupo. Lo cual no podemos aceptar o rechazar debido a que en ésta investigación únicamente se consideró la participación lingüística en grupos completos. Pero lo que si podemos afirmar es que la participación de cada uno de los niños en cuanto a la formulación de preguntas, en el relato de cuentos y adquisición del significado de palabras fué abundante para aquellos niños a los que se les relataron cuentos de forma adecuada.

Esto corrobora lo expuesto por Danzinger (1982), al afirmar que para que exista una buena interacción lingüística Adulto - Niño, ambos deben de cumplir con elementos establecidos en la comunicación no verbal, en donde principalmente la maestra debe de tener conocimiento previo de éstos elementos. Tal como lo menciona Pérez (1986), si el maestro aprecia la lectura como parte importante dentro de sus actividades entonces ayuda a desarrollar en el niño el amor a la lectura. Lo cual pudimos constatar, ya que el hecho de que la maestra aprendiera la forma correcta de

narrar cuentos ayudó a despertar en ella el aprecio a la narración de cuentos, además de que ella expresó que " le llenaba de goce " el saber que despertaba en los niños el interés hacia la lectura. Pero no tan solo es importante el saber narrar cuentos, sino, el saber qué tipo de cuentos se deben de emplear de acuerdo a la edad de los niños, ya que como lo menciona Sastrías (1992), el cuento debe de tener una narración fluida, clara, interesante, con la extensión justa para retener la atención y el interés del niño, además debe tener una descripción sencilla y breve con un diálogo fácil de comprender. Al emplear éstas características en ésta investigación encontramos que los niños aparte de estar atentos e interesados en que la maestra continuara con la narración, tenían el deseo de observar las ilustraciones que contenían los cuentos. Esto va de acuerdo con lo que señalan Elster y Simons (1985) al decir que los dibujos muestran características de tipo gestual y expresiones faciales, que son importantes para la comprensión de la lectura.

En ésta investigación también se pudo comprobar que proporcionándoles a los niños el significado de palabras difíciles acompañado por imágenes representativas de dichas palabras durante la narración ayudan a una mejor comprensión del texto y a su vez adquieren un nuevo vocabulario de acuerdo como lo sostienen Kameenui, Carnine & Freschi (1982). Aunado a ésto encontramos que el repetirles constantemente el significado de palabras nuevas, ayuda a los niños a aprender y comprender mejor el contenido de los textos; tal como lo

menciona Smith, (1992) la repetición ayuda a reducir la probabilidad de que los niños dejen que algún evento pase inadvertido, al intentar comprender el mensaje. Así también Rentel y Kennedy (1972) demostraron que la repetición ayuda a la retención de estructuras gramaticalmente correctas, lo que no sucede en aquellos niños a los que se les lee textualmente.

Por su parte Morrow, O'Connors & Smith (1990), aseguran que si los niños seleccionan su propio material de lectura y además se les hacen preguntas durante la misma, tienen una mayor comprensión y retención de la lectura. Así también Vivas de Muñoz y Gorodeckis (1980), demostraron que leerles cuentos diferentes a los niños y hacerles preguntas sobre el cuento leído incrementa la comprensión tanto del texto como del lenguaje empleados. Esto se pudo corroborar en ésta investigación, ya que en ella se comprueba que cuando se les relatan cuentos a los niños que son de su agrado, ellos tienen una mayor comprensión de la lectura, debido al interés que demuestran por algo que ellos desean saber. Así también dan respuestas mejor estructuradas que aquellos niños a los que se les impone la lectura y que además no reciben ningún tipo de estimulación, como lo son las preguntas de texto que ayudan a la participación.

El programa empleado en ésta investigación nos hace afirmar que los sujetos que estuvieron a cargo de la maestra que recibió el entrenamiento en la narración de cuentos, fueron significativamente superiores a los niños del

grupo control, ya que su nivel de vocabulario incrementó debido a la introducción de palabras nuevas con imágenes representativas a dichas palabras y sus respectivos significados. Lo cual ayudó de forma determinante para que los niños comprendieran el contenido de los textos que les fueron narrados por la maestra. Con esto los niños le pidieron con insistencia a la maestra que les mostrara los dibujos de los cuentos, e hicieran preguntas acerca de los diálogos entablados por los personajes de los cuentos, además de que cuando se les pidió a cada uno de los niños que continuara con la narración o bien dijera algún pasaje del texto lo hacían de forma detallada, empleando una estructura gramatical más compleja, ya que los niños del grupo experimental utilizaron un mayor número de oraciones subordinales y coordinales que los niños del grupo control; además emplearon adecuadamente las palabras que se les habían enseñado. Lo cual demuestra que ante la forma nítida y amena de la maestra al momento de narrar los cuentos ayuda a la formación de un hábito a la lectura, ya que es una necesidad a través de la cual todo ser humano puede enriquecer sus conocimientos.

Así también hemos demostrado que la pasividad de los maestros ante la lectura textual de cuentos forme a niños apáticos, ya que pierden el interés por preguntar sobre lo que no entienden, llevándoles al aburrimiento, al desinterés por la lectura y que sus conocimientos en lugar de enriquecerse permanescan estáticos.

Esto nos lleva a decir que cuando existe un interés por la lectura, los niños adquieren una mejor estructura gramatical cuando expresan lo aprendido, cosa que en la investigación realizada por Mares, Ribes y Rueda (1993) no se encontró ya que, los niños únicamente adquirieron nueva información y, su estructura gramatical permaneció igual, tanto al expresarlo verbalmente como de forma escrita.

CONCLUSION

De acuerdo a los hallazgos encontrados en ésta investigación podemos concluir que:

- Emplear material que sea del agrado de los niños, ayuda a que éstos tengan una mayor participación durante la narración del cuento, haciendo de la lectura una actividad amena e interesante.
- Los cuentos deben de cumplir con las características adecuadas a la edad de los niños, para que exista una mayor atracción y a su vez una mejor comprensión.
- El proporcionar el significado de palabras nuevas e imágenes representativas a dichas palabras, influye significativamente en el desarrollo lingüístico de los niños y, en la comprensión del texto.
- El repetir constantemente el significado de las palabras durante la narración del cuento, ayuda al apendizaje o adquisición de esas palabras.
- Realizando preguntas que estimulen la participación de los niños durante la lectura influye en una mejor comprensión del texto.
- Emplear el material adecuado, hacer uso correcto del significado y tener una buena comprensión del texto, ayuda a que el niño realice oraciones con una estructura gramatical compleja, es decir, una estructura superior a la esperada a su edad.

- La habilidad que el maestro tenga para narrar los cuentos, influye significativamente en la comprensión y en el desarrollo lingüístico de los niños, así como también ayuda a despertar el interés hacia una lectura temprana.

Finalmente podemos decir que la lectura es una actividad importante que está vinculada en forma afectiva entre el niño y el adulto. Además de que puede proporcionarles un placer que difícilmente puedan sustituir por alguna otra actividad, debido a que el interés del niño hacia la lectura depende en gran medida, de la actitud que sus padres tengan hacia los libros y de la manera en como se le enseñe a leer en la escuela, ya que, si desde pequeño el niño experimenta la magia de la lectura, lo más probable es que nunca pueda escapar del atractivo que ella ejerce.

El aprendizaje de la lectura debe ser una experiencia amplia y conmovedora que le proporcione al niño un poder ilimitado sobre el conocimiento de las cosas. Por lo tanto, hay que darle al niño textos con contenidos nuevos e interesantes para que él les dedique atención y esfuerzo y, se conviertan en objetos mágicos que le permitan conocer el mundo que le rodea, además de que le permita desarrollar su imaginación y crear sus propios cuentos.

Tomando en cuenta éstos puntos podemos sugerir:

- Que ésta investigación se lleve a cabo en escuelas de gobierno y rurales, con la finalidad de poder iniciar en los niños el hábito a la lectura, ya que en éste tipo de escuelas los niños únicamente tienen acceso a libros de texto y no buscan otro tipo de lecturas fuera de lo que ya tienen, ya sea por la falta de recursos económicos o por la falta de interés a aprender cosas nuevas a través de la lectura, este desinterés se debe al tipo de programas empleados en estas instituciones, a pesar de que el gobierno se está esforzando por crear un mayor número de bibliotecas en las cuales exista el tipo de material adecuado para niños y adultos a cualquier nivel escolar. El uso adecuado a éste material se podría dar si se implementaran en los programas educativos para maestros la enseñanza a la narración de cuentos, los cuales fomentarían en los niños el interés a la lectura, trayendo con esto todos los beneficios que esta les puede brindar.

- Que a todos los maestros se les enseñen los elementos fundamentales de la narración de cuentos, con el afán de guiar a los niños el hábito a la lectura.

- Que lo expuesto no se lleve tan solo con niños de educación pre-escolar, sino también en la educación básica elemental y la complementaria, para que los niños sientan aprecio a la lectura y no se les imponga como una lectura obligatoria.

- Que en todas las escuelas de educación primaria y secundaria existan bibliotecas con un amplio repertorio de libros para que los niños aclaren sus dudas y enriquezcan su conocimiento.

- Que ésta investigación se realice con grupos pequeños como lo menciona Morrow & Smith (1990), con la finalidad de saber si tiene mejores efectos que los obtenidos por nosotros.

- Que esta investigación sea replicada, pero con un lapso que abarque todo el año escolar, ya que con ello podrían encontrar hallazgos diferentes a los expuestos en ésta investigación, además suponemos que con éste lapso los niños adquirirán un repertorio lingüístico y hábitos a la lectura mayores a los encontrados en ésta investigación.

- Que existiera un mayor número de instituciones que fomentara el hábito a la lectura en los niños y les enseñaran a las maestras nuevas estrategias de motivación en la narración de cuentos.

- Que el gobierno proporcione recursos suficientes para que la educación primaria llegue a toda la población y de ésta manera terminar con el analfabetismo en nuestro país; cosa que el gobierno está implementando en sus programas financieros futuros.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (1988). Estrategias en la comprensión de lectura.
En: A. Ardila y F. Ostrosky (Eds). Lenguaje oral y escrito, México, Trillas, pp. 156-163.
- Aspe, D. y Beristáin, J. (1983) "The distribution of education, health services and oportunities". En: D.Aspe y P. Sigmund (Dira), The political economy of income distribution in Mexico, Holmes and Mejer.
- Banks, O. (1983). Familia, Proceso de socialización y logro.
En: O. Banks, Aspectos sociológicos de la educación. Madrid, Narcea, pp. 103-117.
- Barrera, G. (1979) La edad pre-escolar. Barcelona, Salvat, pp. 151 - 155.
- Bruner, J.S. (1980) Investigaciones sobre desarrollo cognitivo, Madrid España, Pablo del Rio (Ed).
- Crombach, L.J. (1963). Fundamentos de la exploración psicológica, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 565.
- Danzinger, K. (1982) "Comunicación no verbal". En: K, Danzinger, Comunicación Interpersonal, México, Manual Moderno, pp. 54 - 76.
- Elster, Ch.; & Simon, H. (1985) How Important are illustration in children's readers?. The Reading Teacher, Novenber, pp.148-152.

- Ferreiro, E., Gomez-Palacio, M., y Cols. (1979) "El niño pre-escolar y su comprensión del sistema de escritura", Programa regional de desarrollo educativo de la OEA.
- Fester, H., & Newman, A., (1971). Language problems of inner-city childrens. In: L. Deighton (Dir) The encyclopedia of education, Vol. 5, New York, McMillan, pp. 334-338.
- Gutiérrez-Larraya, J. y Cols. (1982) Enciclopedia Juvenil Grolier, México, Cumbre, Tomo 10, pp 3139-3142, 3308-3311 y 3423.
- Gutiérrez-Larraya, J. y Cols. (1982) Enciclopedia Juvenil Grolier, México, Cumbre, Tomo 12, pp 3722
- Holliday, M. A. (1978) El lenguaje como semántica social: la interpretación social del lenguaje y del significado, México, Fondo de Cultura Económica.
- I.N.E.G.I. Datos estadísticos del censo de 1990, sobre las características de la población mexicana referente al nivel educativo en el país.
- I.N.E.G.I. Datos estadísticos del censo de 1993, sobre las características de la población mexicana referente al nivel educativo en el país.
- Jan, I. (1987). Literatura infantil. En: C. A., Paramegiani, Libros y bibliotecas para niños, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Kameenui, E.; Carnine, D. & Freschi, R. (1982) Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. Reading Research Quarterly, 17 (3), pp. 367 - 388.
- Klausmeier, H.J. y Goodwin, W. (1977). Psicología educativa, México, Harla, pp. 235 - 240.
- Klerk, L. & Simons, P. (1989). Análisis del proceso de lectura. En: L. Klerk & P. Simons (Eds). Leer en la escuela, Madrid, Fundación German Sánchez Ruipérez Biblioteca del libro, pp. 17-22.
- Luria, A. (1987) El desarrollo del papel regulador del lenguaje. En: A. Luria, El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta, México, Cártago, pp 35-72.
- Luria, A. & Yudovich, F (1984) Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño, España, Siglo XXI, pp. 7 - 21.
- Mares, G.; Ribes, E. y Rueda, E. (1993), El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. Revista Sonorense de Psicología, 7 (1), pp 32 - 43.
- Mehrabian, A. (1968) Interence of attitudes from the posture, orientation and distance of communicator. Journal consult and clin psychol. 32, pp. 296 - 308.
- Morrow, L.; O'Conors, E. & Smith, J. (1990) Effect of a story reading program on the literacy development of at-Risk kindergarten children. Journal of Reading Behavior, 23(3) pp.255 - 275.

- Morrow, L. & Smith, J. (1990) The effects of group size on interactive storybook reading. Reading Research Quaterly, 25(3), pp. 213 - 231.
- Nieto, M. (1987) ¿Porqué hay niños que no aprenden?, México, Ediciones Científicas. La prensa Médica Mexicana, pp. 22 -58.
- Ostrosky, F. (1988). Características de la lectura y tipos de lectores en una población escolar mexicana. En: A. Ardila y F., Ostrosky (Eds). Lenguaje oral y escrito, México, Trillas, pp 137-154.
- Parissic, J. (1993) La lectura como instrumento psicoterapéutico. Avance, (1).
- Parissic, J. (v.m.).
- Perez, S.A. (1986) Comentary. The Reading Teacher, October, pp. 8 - 11.
- Piaget, J. (1981) Biología y conocimiento, México, Siglo XXI.
- Ramón García-Pelayo y Gross. (1982) Pequeño Larousse ilustrado, México, Larousse.
- Rentel, V. & Kennedy, J. (1972) Effects of pattern drill of the phonology syntax, and reading achievement of rural appalachain children. American Educational Research Journal, 9, pp. 87 - 100.
- Ribes, E. y López, F. (1985) Teoría de la conducta. Un análisis de campo paramétrico, México, Trillas.

- Rondal, A.J. (1990) "Las interacciones verbales Adulto-Niño y Niño-Niño" En: A.J. Rondal. Interacción Adulto-Niño y la construcción del lenguaje, México, Trillas, pp. 13 - 83.
- Sastrías, M. (1993). Selección de libros. En: M.,Sastrías, Cómo motivar a los niños a leer, México, Pax México, p 5-12.
- Siguan Soler, M. (1978) "De la comunicación gestual al lenguaje verbal". En: Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. La génesis del lenguaje, su aprendizaje y desarrollo, Madrid, Pablo del Rio (Ed), pp. 23 - 50.
- Skinner, B.F. (1957) Conducta verbal, México, Trillas.
- Smith, F. (1992). Comprensión de la lectura, México, Trillas, pp. 13-184.
- Stubbs, M. (1984). ¿ Porqué es importante el lenguaje en la escuela ?. En: M. Stubbs (Ed), Lenguaje y escuela: Análisis sociolingüístico de la enseñanza, Madrid, Cíncel-Kapelusz, pp. 11 - 17.
- Stubbs, M. (1984). Algunos conceptos socio-lingüísticos básicos. En: M.,Stubbs (Ed), Lenguaje y escuela: Análisis sociolingüístico de la enseñanza, Madrid, Cíncel. Kapelusz, pp. 20 - 40.

- Torres, L., Carbajal, M. y Vazquez, J. (1986). El desarrollo del lenguaje: Un análisis de las características morfológicas y formales de las interacciones tempranas madre-hijo, México, Tesis de Lic. en Psicología, ENEPI.
- ... "Un poco de Historia" (1993). En: La feria de los libros, órgano informativo de la XIII feria internacional del libro infantil y juvenil, México, Exhibimex, Año 5 Num. 0, pp. 1-8.
- Venegas, Ma., y Cols., (1993). Conozcamos la literatura infantil. En: Ma. Venegas y Cols (Eds). Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula, México, CERLALC, pp. 81-100.
- Venegas, Ma. y Cols. (1993). La Biblioteca también enseña a leer. En: Ma. Venegas y Cols (Eds). Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula, México, CERLALC, pp. 21-39.
- Venegas, Ma., y Cols., (1993). La magia de la narración: Cuento y Novela. En: Ma. Venegas y Cols (Eds). Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula, México. CERLALC, pp. 109-111.
- Vigotsky, L. (1980) Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. En: L. Vigotsky (Ed), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México, Crítica, pp 40-56.
- Vigotsky, L. (1979) Pensamiento y Palabra. En: L., Vigotsky (Ed), Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, La playa & Buenos Aires, pp 159-187.

- Vivas de Muñoz, E. y Gorodeckis, M. (1980) Influencia de la lectura sistemática de cuentos infantiles sobre algunas dimensiones del lenguaje del niño. Interamerica Journal of Psychology, 14(2), pp. 137 - 150.
- Willson, R. & Ann Hall, M. (1972) The role of illustrations in reading comprehension. Reading and the Elementary School Child, pp. 341.
- Zancov, L. (1973) Combinaciones de los medios verbales y visuales en la enseñanza. En: A. Luria, N. Leontiev y L. Vigotsky (Eds), Psicología y Pedagogía, España, Aral, pp 269-389.

ANEXO 1**MODELAMIENTO****CATEGORIAS**

Postura.- Movimientos adecuados de las diversas partes del cuerpo al momento de hablar, para describir con el cuerpo los movimientos que realizan los personajes.

- a) Voltear la cabeza o inclinarla hacia los lados.
- b) Voltear o inclinar los hombros a diferentes ángulos.
- c) Movimientos de brazos.- Para señalar las tarjetas o representar alguna acción como de volar, galopar, remar.
- d) Caminar.- Desplazarse de un lugar a otro a lo largo de la narración.

Dirección de la mirada.- Regula los intercambios de mensajes entre el que habla y el que escucha durante la conversación.

- a) Contacto ocular.- Ver a los ojos a la persona que nos habla y a la que nos dirigimos.

Paralenguaje.- Características de la locución que se refiere al modo como se dicen las cosas más que lo que se dice.

- a) Tono bajo de voz.- Para expresar silencios y murmullos.
- b) Tono alto de voz.- Para expresar sorpresa, enojo y felicidad en la narración.

c) Énfasis al relatar.- Mostrarse animado e interesado durante la narración.

d) Ritmo de la narración.- Que la lectura no sea ni muy rápida ni muy pausada.

Movimientos.- Sirve para atraer y fijar la atención de la otra parte y, tratándose de la conversación misma suele servir para reducir la ambigüedad de los que se está diciendo.

a) Movimiento de manos.- Rascarse, acariciarse, manipular tarjetas, señalar.

b) Movimientos de la cara.- Expresar felicidad, agrado, enojo, alegría, tristeza.

Preguntas.- Aquellas preguntas que estimulen la participación de los niños. Por ejemplo: ¿Qué creen que sucedera?, ¿Porqué creen que lo hizo?, ¿A quien creen que se encontró?.

ANEXO 2

REGISTRO DE MODELAMIENTO

Nombre de la Maestra:

Num. de Sesión:

CLAVES	FRECUENCIA	TOTAL
Voltear la cabeza		
Inclinar los hombros		
Movimiento de brazos		
Caminar		
Contacto ocular		
Tono bajo de voz		
Tono alto de voz		
Énfasis al relatar		
Ritmo de la narración		
Movimiento de manos		
Movimiento de cara		
Preguntas		

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**CAMPUS ISTACALA****ANEXO 3****ENTREVISTA**

Nombre:

Edad:

Sexo:

Escolaridad:

Nombre de la escuela:

Nombre del profesor:

1.- ¿Te gustan los cuentos?

2.- ¿Qué cuentos te sabes?

3.- ¿Platicame de ellos?

4.- ¿Quién te los ha contado?

5.- ¿Cómo te gusta que te los cuenten?

6.- ¿Qué es lo que más te gusta de los cuentos? ¿Porque?

7.- ¿Tienes cuentos en tu casa?

8.- ¿Cómo son esos cuentos?

9.- ¿Cuáles son tus cuentos favoritos?

ANEXO 4

LISTADO DE PALABRAS

PALABRAS	PALABRAS
ALADINO Y LA LAMPARA	CAPERUCITA ROJA
1.- PEREZOZO	19.- CAPERUZA
2.- MERCADER	20.- ATAJO
3.- GRUTA	21.- CAZADOR
4.- BANQUETE	22.- BAUL
5.- FOGATA	23.- PROVISIONES
6.- COFRE	24.- ESCOPETA
SOLDADITO DE PLOMO	CENICIENTA
7.- PLOMO	25.- CENICIENTA
8.- BOMBONERA	26.- ANDRAJOSA
9.- FUNDIR	27.- HUERFANA
10.- CENIZAS	28.- VISPERA
11.- SOSTENER	29.- HARAPOS
12.- CONTEMPLAR	30.- CHARLAR
ALI BABA Y LOS ...	PULGARCITO
13.- ASTUTO	31.- PULGAR
14.- CANTARO	32.- MENSAJERO
15.- DESCUBRIR	33.- MIGAJAS
16.- RECOMPENSA	34.- OGRO
17.- CURAR	35.- LEÑA
18.- CLAVAR	36.- PAJAR

ANEXO 5

ESCALA VERBAL DEL NPPSI

INFORMACION

Se leerá cada pregunta como está escrita y en el orden establecido. Si la respuesta no es clara puede decirse "Dime más". Se descontinúa después de 5 fracasos seguidos. Puntuación: Un punto por respuesta correcta. Puntuación máxima 23.

VOCABULARIO

Diga: "Quiero saber cuantas palabras conoces, escucha con cuidado y dime que significan éstas palabras...¿qué es...". Respete el orden y use la pronunciación adecuada, si la respuesta no es clara puede decir "Dime más". Se descontinúa después de 5 fracasos consecutivos. Puntuación: Cada reactivo se califica con 2 ó 1 según la calidad de la definición y con 0 una respuesta incorrecta. En general cualquier significado conocido es aceptado, pero cuando muestra un conocimiento pobre del contenido no recibe créditos. Puntuación máxima 44 puntos.

ARITMETICA

Se utilizan 4 tarjetas con dibujos y 9 prismas cuadrangulares. Se inicia con una serie de 20 preguntas. Los

problemas (preguntas) del 1 al 8 requieren de material (Tarjetas y prismas). Los problemas del 9 al 20 son leídos lentamente. Para niños menores de 6 años inicie en la pregunta 1, después de 15 seg. se pasará a las siguientes; del problema 9 al 20 el tiempo límite es de 30 seg. Puntuación 1 por respuesta correcta. Descontinuar después de 4 fracasos seguidos. Punt. Max. 20.

SEMEJANZAS

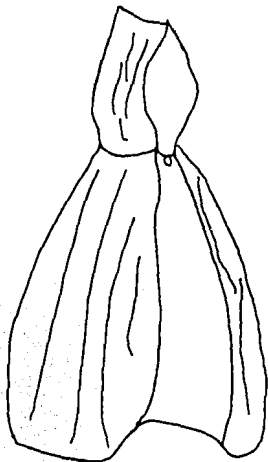
De las preguntas 1 a 10 se pide al niño que complete las frases que ud. dirá, las preguntas deben hacerse lentas y en tono normal. Se hace una demostración con la frase 1, las preguntas de la 2 a la 10 pueden ser repetidas pero no se puede dar más ayuda. Para las preguntas 11 a 16 se pedirá al niño que diga en que se parecen los objetos que ud. mencionará. Se descontinúa si en las 5 primeras no har respuesta correcta ó a partir de las 6 después de 4 errores consecutivos. Puntuación de la 1 a la 10, un punto por respuesta. De la 11 a la 16 dos o un punto dependiendo de su respuesta. Punt. Max. 22.

COMPRESION

Se debe leer cada pregunta lentamente, no debe alterarse o abreviarse. Si el niño no responde en 15 seg. vuelva a preguntar pero no de más ayuda. Se descontinúa después de 4 fracasos seguidos. Puntuación: Se califica con 2 o 1 dependiendo de la calidad de la respuesta. El examinador pone aquí su criterio. Punt. Max. 30.

ANEXO 6

DIBUJOS REPRESENTATIVOS AL LISTADO DE PALABRAS



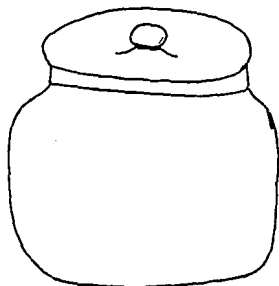
Caperuza



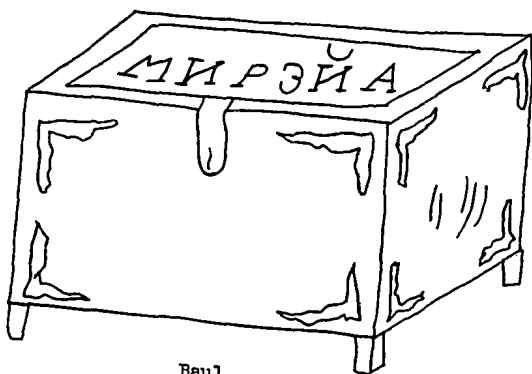
Cantaro



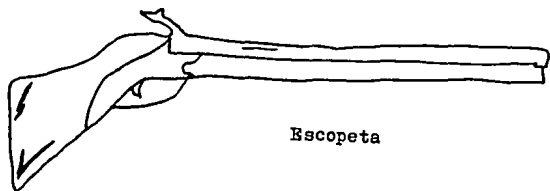
Plomo



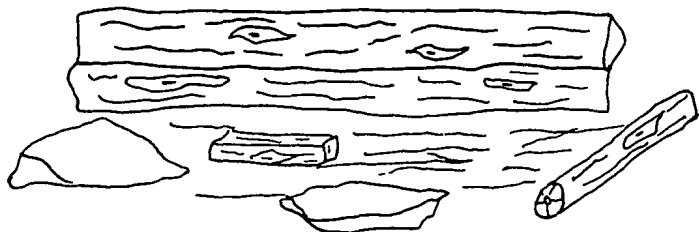
Bombonera



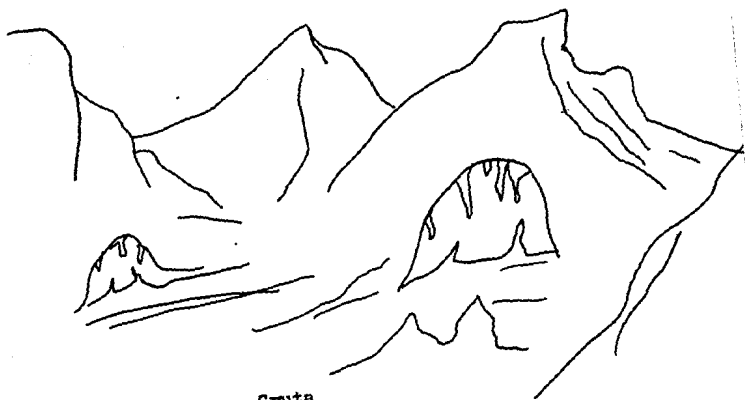
Baul



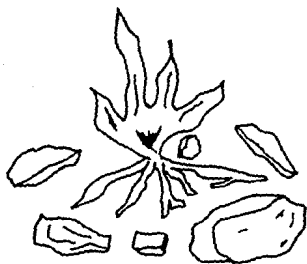
Escopeta



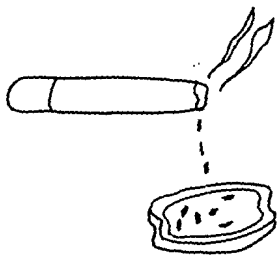
Leña



Gruta



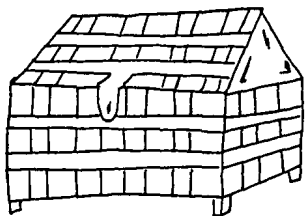
Fogata



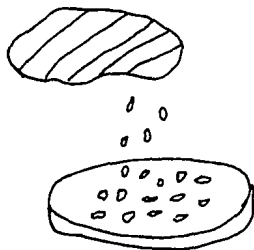
Cenizas



Cazador

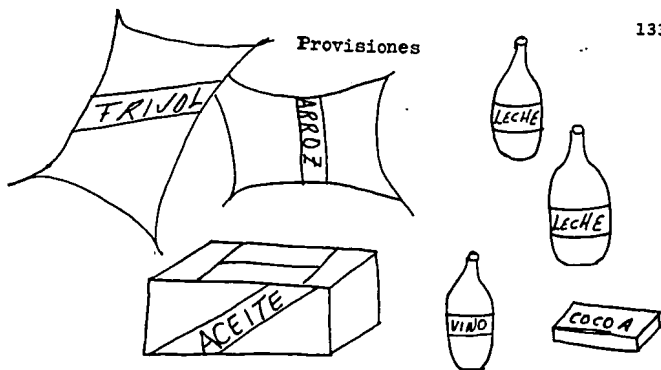


Cofre

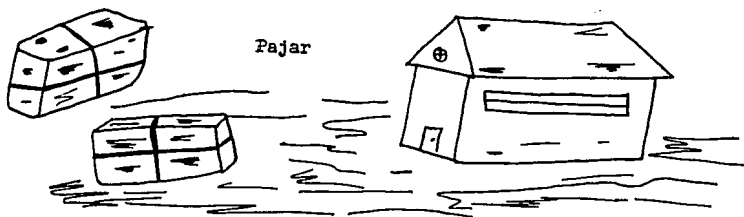


Migajas

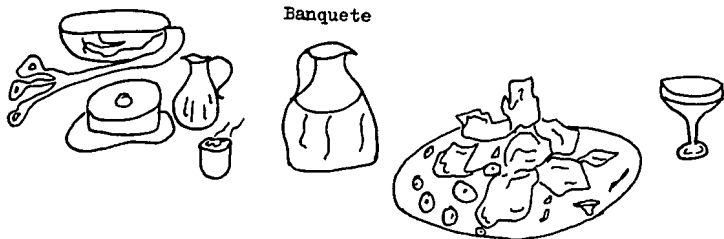
Provisiones



Pajar



Banquete



ANEXO 7

FORMATO DE REGISTRO DE PALABRAS

Nombre del niño:

Grupo:

Fase:

PALABRAS	ACCION VISUAL	SIGNIFICADO
1.- Perezoso		
2.- Mercader		
3.- Gruta		
4.- Banquete		
5.- Fogata		
6.- Cofre		
7.- Plomo		
8.- Bombonera		
9.- Fundir		
10.- Cenizas		
11.- Sostener		
12.- Contemplar		
13.- Astuto		
14.- Cantaro		
15.- Descubrir		
16.- Recompensa		
17.- Curar		

PALABRAS	ACCION VISUAL	SIGNIFICADO
18.- Clavar		
19.- Caperuza		
20.- Atajo		
21.- Cazador		
22.- Baúl		
23.- Provisions		
24.- Escopeta		
25.- Cenicienta		
26.- Andrajosa		
27.- Huérfana		
28.- Víspera		
29.- Harapos		
30.- Charlar		
31.- Pulgar		
32.- Mensajero		
33.- Migajas		
34.- Ogro		
35.- Leña		
36.- Pajar		

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IXTACALA

ANEXO 8

Estimado padre de familia:

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

Nom. del padre o tutor:

Edad:

Ocupación:

Edo. Civil:

Nom. del Niño:

Fecha de Nac.:

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

2.-¿Cuál es el ingreso mensual de la familia?

3.- ¿Anoté el nombre de los miembros que componen la familia del niño?

Nombres	Edad	Escolaridad	Ocupación
---------	------	-------------	-----------

4.-¿Tiene el niño libros ó cuentos extra-escolares?

De que tipo

Nombre alguno de ellos

Quien se los lee

5.- Mencione el grado máximo de estudios de la madre

6.- Mencione el grado máximo de estudios del padre

7.- En que porcentaje el niño ha tenido disponibilidad de material de lectura en su hogar (Por ejem. Revistas, cuentos, libros, periódicos, etc.). Marque con una X la opción adecuada:

0% () 20% () 50% () 75% () 100% ()

8.-¿ A que tipo de material tiene mayor acceso el niño?.

Marque con una X en el parentesis en blanco la mejor opción.

a)Revistas () b)Cuentos () c)Periódicos () d)Libros ()

9.-¿El material adquirido para la lectura del niño está destinada a su edad ó es de uso común para toda la familia?¿Porque?

10.-¿Con qué frecuencia le leen cuentos al niño?

a)Diario () b)Nunca () c)Una vez a la semana() d)2 ó 3 veces a la semana () e)Otras () Especifique.

Para responder a las siguientes preguntas Ud. deberá elegir las opciones que realice al relatar cuentos.

a) ¿Hay explicaciones o interpretaciones por parte de UD. para que el niño comprenda la lectura?

b) ¿Le permite al niño que intervenga en la lectura?

c) ¿Lee Ud. simplemente?

d) ¿Deja que el niño relate el cuento por si solo?

e) ¿Le hace preguntas al niño para ver si comprendió la historia?

a)En medio() b)Al final() c)Durante todo el cuento ()

f)¿Hace interpretaciones de los personajes de la historia?
(Por ejem. Adoptar tonos diferentes de voz para cada personaje)

g)¿Se auxilia con algun tipo de material? (Por ejem. muñecos, muebles, etc.)

h)Los cuantos que lee o relata al niño son:

a)Repetidos ()

b)Diferentes ()

i)¿Permite Ud. que el niño le haga preguntas referentes a la historia?

11.-¿Cree que sería util implementar éste tipo de actividades en el hogar y/o en la escuela? ¿Porqué?

ANEXO 9**SIGNIFICADO DE PALABRAS**

- 1.- Perezoso: Es una persona descuidada o lenta en realizar cualquier tarea.
- 2.- Mercader: Es una persona que vende cosas.
- 3.- Gruta: Es una cavidad habierta en la tierra, es parecida a la cueva.
- 4.- Banquete: Comida espléndida a la que asisten muchas personas para celebrar algun acontecimiento
- 5.- Fogata: Hacer fuego con leña.
- 6.- Cofre: Es una caja pequeña en donde se guardan joyas o tesoros.
- 7.- Plomo: Es un metal de color gris-azulado con el que se pueden hacer muñecos.
- 8.- Bombonera: Recipiente en donde se guardan los bombones.
- 9.- Fundir: Es derretir o hacer líquido algun metal.
- 10.- Cenizas: Polvo gris claro que queda después de que se quema el papel, carton, cigarro, muñecos, etc.
- 11.- Sostener: Mantener firme una cosa o una posición.
- 12.- Contemplar: Observar a una persona u objeto detenidamente.
- 13.- Astuto: Persona que engaña facilmente a otra.

- 14.- Cántaro: Recipiente de barro, de boca angosta y cuerpo ancho con dos asas.
- 15.- Descubrir: Hallar lo que estaba escondido.
- 16.- Recompensa: Premiar con alguna cosa un favor o veneficio que se ha hecho.
- 17.- Curar: Dar a la persona enferma los medicamentos necesarios para que se alivie.
- 18.- Clavar: Introducir cualquier material con punta sobre otro material u objeto.
- 19.- Caperuza: Es una capa con gorro.
- 20.- Atajo: Es un camino corto.
- 21.- Cazador: Persona que busca o sigue a algunos animales para atraparlos o matarlos.
- 22.-Baúl: Caja de madera con tapa que sirve para guardar ropa.
- 23.- Provisiones: Alimentos que se guardan para comer durante varios días.
- 24.- Escopeta: Es una pistola que usan los cazadores.
- 25.- Cenicienta: Persna que realiza las labores de la casa, por ejemplo: lavar la ropa, lavar los pisos, planchar, etc.
- 26.- Andrajosa: Persona que en su apariencia física es sucia y sus ropas están rotas.
- 27.- Huerfana: Persona a la cual se le murieron sus papás.
- 28.- Víspera: Los preparativos que se hacen antes de una fiesta.
- 29.- Harapos: Ropa que está rota y sucia.

- 30.- Charlar: Hablar mucho sin decir cosas importantes.
- 31.- Pulgar: Dedo primero y más grueso de la mano.
- 32.- Mensajero: Persona que lleva un recado.
- 33.- Migajas: Son porciones del pan que salen cuando se parte.
- 34.- Ogro: Es un gigante que se alimenta de carne humana y es feroz.
- 35.- Leña: Trosos de los árboles que sirven para hacer lumbre.
- 36.- Pajar: Lugar en donde se guarda la paja o pasto seco.
- (Ramón García - Pelayo y Gross, 1982).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CAMPUS IITACALA

ANEXO 10

PREGUNTAS DE COMPRENSION

Nombre:

Cuento: Cenicienta.

Grupo:

- 1.- ¿Dime el nombre de 3 personajes del cuento?
- 2.- ¿En que lugar se desarrolla el cuento?
- 3.- ¿En que termina el cuento?
- 4.- ¿Qué es lo que hacia cenicienta en su casa?
- 5.- ¿Qué hizo el hada madrina para que cenicienta pudiera ir al baile?
- 6.- ¿Qué sucedió cuando cenicienta llegó al baile ?
- 7.- ¿Porqué cenicienta tenía que regresar a su casa antes de las 12:00 de la noche?
- 8.- ¿Qué hizo el principe para encontrar a cenicienta?

Nombre:

Cuento: Caperucita Roja

Grupo:

- 1.- ¿Dime el nombre de 3 personajes del cuento?
- 2.- ¿En que lugar se desarrolla el cuento?
- 3.- ¿En que termina el cuento?
- 4.- ¿A quien va a visitar Caperucita y que le lleva en su canasta?
- 5.- ¿A quién se encontró Caperucita en el camino y que sucedió después?
- 6.- ¿Qué hizo el lobo con la Abuelita de Caperucita?
- 7.- Cuando Caperucita llego a la casa de su Abuelita ¿Qué le dijo al lobo confundiendolo con su Abuelita?
- 8.- ¿Quién salvó a Caperucita del lobo?

Nombre:

Cuento: Aladino y la lámpara maravillosa

Grupo:

- 1.- ¿Dime el nombre de 3 personajes del cuento?
- 2.- ¿En qué lugar se desarrolla el cuento?
- 3.- ¿En qué termina el cuento?
- 4.- ¿Quién le pidió a Aladino que sacara la lámpara de la cueva y cómo lo hizo?
- 5.- ¿Con quién se caso Aladino?
- 6.- ¿Cómo perdió Aladino su lámpara maravillosa?
- 7.- ¿De qué manera recuperó Aladino su lámpara?
- 8.- ¿Qué le sucedió al brujo que le robó la lámpara a Aladino?

Nombre:

Cuento: El soldadito de plomo

Grupo:

- 1.- ¿Dime el nombre de 3 personajes del cuento?
- 2.- ¿En que lugar se desarrolla el cuento?
- 3.- ¿En que termina el cuento?
- 4.- ¿Qué le regalaron a Pedro en su cumpleaños?
- 5.- ¿Qué le pasó al soldadito cuando cayó por la ventana?
- 6.- ¿Quién se comió al soldadito?
- 7.- ¿Qué le hizo Pedro al Soldadito cuando lo encontró?
- 8.- ¿Qué sucedió después de que el soldadito se empezó a derretir?

Nombre:

Cuento: Pulgarcito

Grupo:

- 1.- ¿Dime el nombre de 3 personajes del cuento?
- 2.- ¿En que lugar se desarrolla el cuento?
- 3.- ¿En que termina el cuento?
- 4.- ¿Quién era Pulgarcito?
- 5.- ¿Adónde dejaron a Pulgarcito y a sus hermanos y, porqué los dejaron ahí?
- 6.- ¿Qué es lo que hizo Pulgarcito para señalar el camino que los llevaría de regreso a casa?
- 7.- ¿Qué hicieron Pulgarcito y sus hermanos cuando se dieron cuenta que ya no estaba su papá?
- 8.- ¿Cómo lograron escapar del ogro y que sucedió después?

Nombre:

Cuento: Alíbabá y los 40 ladrones

Grupo:

- 1.- ¿Dime el nombre de 3 personajes del cuento?
- 2.- ¿En qué lugar se desarrolla el cuento?
- 3.- ¿En qué termina el cuento?
- 4.- ¿Qué fué lo que encontró Alíbabá en la cueva y a donde se lo llevó?
- 5.- ¿Qué hizo Alíbabá cuando se dió cuenta de que su hermano tardaba en regresar a casa? y ¿Qué pasó después?
- 6.- ¿En dónde se escondieron los ladrones y porqué fueron a casa de Alíbabá?
- 7.- ¿Quién se dió cuenta de que los ladrones se habían escondido y que les hizo?
- 8.- ¿Porqué decidieron que Alíbabá se tenía que casar con Morgiana?