



01963
UNIVERSIDAD NACIONAL 8
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE TRES ESTRATEGIAS PARA
INCREMENTAR EL VOCABULARIO

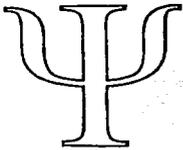
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

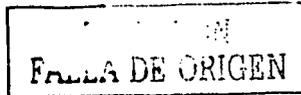
PRESENTA:

MARQUINA TERÁN GUILLÉN

COMITE DE TESIS:
DIRECTORA: MTRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO
DRA. LAURA HERNÁNDEZ GUZMÁN
DRA. IRENE MURIA VILA
SUPLENTE: MTRA. MARTHA CUEVAS ABAD
DRA. SUSANA ORTEGA PIERRES



MÉXICO D.F.



2003.

1



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Al Sr. Jefe de la Oficina General de Asesoría Jurídica de la
Unidad Administrativa Especial de la Policía Nacional
Calle 100 No. 100-100 Bogotá, D.C.
No. de Expediente: MACQUISA TCCAN
Quillen
Fecha: 14.11.103
Firma: [Firma]

..... el hombre no es nada más que su proyecto, no
existe más que en la medida que se realiza, no es por lo
tanto más que el conjunto de sus actos, nada más que
su vida.

Jean Paul Sartre

FALLA DE ORIGEN

Dedicatorias

Papá.

Gracias por

Enseñarme que las mujeres

Debemos estar preparadas para

Enfrentar las adversidades y que podemos

Hacer cualquier cosa .

Por tu paciencia y tus ganas de vivir.

Mamá.

Gracias

Por tu fuerza, por no rendirte nunca

Y por enseñarme que siempre

hay algo nuevo por hacer.

FALLA DE ORIGEN

Eduardo, Ale, Mauro, Lalo y Rodrigo
sé que a veces el camino no es fácil,
otras veces, hay que desandar el
camino y volver a empezar,
pero siempre vamos a seguir
intentándolo.

FALLA DE ORIGEN

4

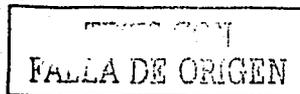
Gracias

A Elda por su paciencia por todas las tesis reelaboradas en estos años.

A mis sinodales por su dedicación y apoyo en la terminación de este trabajo:
Dra. Laura Hernández Guzmán.
Dra. Susana Ortega Pierres
Dra. Irene Muria
Mtra. Martha Cuevas

A Miguel Angel Luna, Fabían Martínez, Sotero Moreno y Miriam Camacho por sus revisiones y comentarios.

Sobretudo a todos aquellos que confiaron en mí y que me dieron la fuerza para seguir.



S

INDICE

Resumen	1
Introducción	2
Antecedentes	4
Método	
Muestra	39
Diseño	40
Instrumentos	41
Procedimiento	42
Resultados	45
Discusión	68
Bibliografía	75
Anexos	91

FALLA DE ORIGEN

6

RESUMEN

El propósito del presente trabajo fue estudiar la efectividad de tres estrategias para la enseñanza del vocabulario. Se trabajó con 27 niños de primer año de primaria, de una escuela pública, los cuales fueron asignados a tres grupos de entrenamiento: *familia de palabras*, *definición y contexto*. A los tres grupos se les aplicó un pretest que consistió de una lista de 62 palabras en la que se le preguntó al niño el significado de cada una de ellas, posteriormente se entrenó a cada grupo en una de las estrategias, después se aplicó un postest y seis meses más tarde a una muestra de los grupos se les aplicó una prueba de memoria. Además, durante el entrenamiento, se le preguntó a tres maestros y cuatro especialistas en lenguaje sobre la dificultad conceptual de cada una de las 62 palabras de la lista. Los resultados indican que hubo un incremento en el vocabulario de los niños, principalmente en los que se entrenaron en las estrategias de *definición y contexto*, lo que señala que las estrategias fueron efectivas para incrementar el vocabulario. Con respecto a la dificultad conceptual los maestros como los especialistas consideran que en general las palabras son fáciles y que son conceptos que el niño conoce. Se observó que existe discrepancia entre maestros y especialistas acerca del número de palabras que son fáciles o difíciles y respecto al conocimiento o desconocimiento del concepto.

FALLA DE ORIGEN

1

INTRODUCCIÓN¹

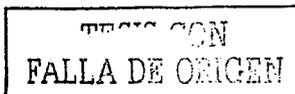
El vocabulario permite que el niño dé sentido a lo que oye o lee y se ha relacionado con el coeficiente intelectual, las habilidades sociales y las habilidades de lectura. Los niños con vocabulario reducido van a tener menos oportunidades para desempeñarse adecuadamente en la escuela, por lo que se requiere estudiar las estrategias que favorecen su incremento.

El niño desarrolla su vocabulario desde los primeros meses, el cual se va incrementando paulatinamente con las experiencias cotidianas, las interacciones sociales y variables como los años de educación de los padres y el nivel socioeconómico.

Cuando el niño ingresa a la escuela, su desempeño académico se sustenta en el vocabulario oral, que se transfiere a la lectura, llevando a cabo un proceso complejo de decodificación y derivación del significado de las palabras. Es decir, para que le dé sentido al texto requiere de un vocabulario mínimo que le permita identificar los significados de las palabras.

Además del vocabulario que el niño maneja es importante analizar la dificultad conceptual de las palabras según la opinión de los adultos, ya que se da por hecho que el niño tiene el concepto o significado de las palabras que oye y lee.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto CONACYT 4512-II



Considerando que es importante el estudio de las estrategias que favorezcan el desarrollo del vocabulario, en el presente trabajo se analizó la efectividad de las estrategias: *familia de palabras, definición y contexto*, según los años de estudio de los padres, además se evaluó la dificultad conceptual de las palabras usadas en las lecturas. Los objetivos fueron:

- Evaluar qué estrategia es mejor para incrementar el vocabulario.
- Analizar si los años de educación de los padres influyen en el vocabulario del niño.
- Analizar la opinión de maestros y expertos en el desarrollo del lenguaje sobre la dificultad conceptual de 62 palabras de menor frecuencia en los libros de texto de primer grado.

ANTECEDENTES

El vocabulario es un aspecto fundamental del lenguaje ya que por medio de éste se manifiestan los significados de lo que se dice.

Se define el vocabulario como "el conjunto de palabras que constituyen la lengua. Es constituyente esencial en el aprendizaje de las restantes actividades lingüísticas y sin su dominio, todo aprendizaje lingüístico se transforma en algo mecánico, automático, carente de sentido y funcionalidad, (Luceño, 1988, citado en Garrido, 2001, p. 2).

El vocabulario se analiza en primer lugar como un proceso descriptivo de desarrollo del lenguaje a través de distintas etapas, como la adquisición de conceptos y significados de las palabras, que se construyen en la interacción con los otros. Posteriormente, se analizan los estudios sobre el vocabulario, las variables que influyen y conforman el conocimiento previo necesario para un desempeño de lectura adecuado, así como las estrategias para incrementarlo.

El desarrollo del vocabulario se inicia en la etapa prelingüística, que se caracteriza por el desarrollo de una serie de habilidades que preparan al niño para decir palabras con significado. Estas habilidades son:

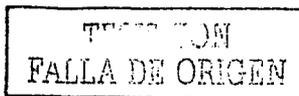
FALLA DE ORIGEN

El llanto indiferenciado o del recién nacido, permite que se oxigene la sangre del niño, y permite que el bebé escuche su voz por primera vez; posteriormente el llanto diferenciado indicará a los adultos las necesidades del bebé; más tarde el bebé empieza a emitir una serie de sonidos como: eructos, estornudos, gorgoritos, etcétera; después inicia con emisión de sonidos parecidos a las consonantes y vocales, le sigue el balbuceo que es una combinación de una consonante con una vocal, en esta etapa el niño responderá a diversas ordenes, lo cual pone de manifiesto que comprende más de lo que puede producir.

El lenguaje propiamente dicho inicia aproximadamente en el primer año cuando el niño dice su primera palabra con significado, a esto se le ha denominado habla holofrástica, las características de ésta etapa son: las sobreextensiones de la palabra a objetos similares y las restricciones donde le da nombre a un solo objeto y no lo aplica a la clase de objetos. En esta etapa el concepto y la palabra están estrechamente relacionados, el niño tiene un vocabulario aproximadamente de nueve palabras.

Le sigue el habla telegráfica donde el niño hace oraciones de dos palabras, a los dos años tiene un vocabulario de 50 a 250 palabras, a los tres años de 900 palabras y a los cuatro años de 1,500 palabras (Zolten y Long, 1997).

Para Smith (1990) los niños desarrollan un vocabulario hablado que les capacita para reconocer y dar sentido cuando



menos a unas veinte mil palabras, lo que supone un promedio de unas dos mil palabras por año, casi ocho palabras diarias.

El desarrollo del vocabulario se relaciona con el incremento de significados de las palabras y a la vez con los conceptos. Dos de los autores que han explicado este proceso son:

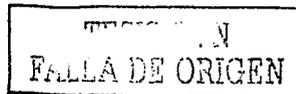
Vygotsky (1973), considera que el niño pasa por tres etapas en la formación del concepto:

La primera, de cúmulos organizados, consiste en una agrupación de objetos desorganizados que representan un significado o palabra artificial.

En la segunda etapa de pensamiento, el niño vincula objetos concretos y verdaderos, determinados por un tipo de enlace perceptual que evoluciona por el significado que una palabra tiene en el lenguaje de los adultos. Estos enlaces dan el significado ya hecho de una palabra, y alrededor de estos el niño forma un complejo y un entendimiento con sus mayores de que muchas palabras significan lo mismo para ambos.

En la tercera etapa los niños abstraen y separan los elementos, los enlaces y las relaciones en grupos por sus semejanzas y diferencias basadas en un solo atributo, lo cual permite el desarrollo de los conceptos verdaderos.

Por su parte, Piaget (1980) ha señalado que se desarrollan primero los esquemas verbales, palabras intermediarias entre los



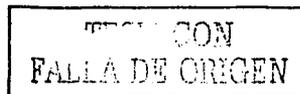
significantes simbólicos o imitativos y los verdaderos signos. Le sigue el desarrollo de los preconceptos, donde la palabra funciona como signo, ya no como parte del acto, sino como una evocación de éste, una nueva presentación se convierte en el relato o descripción del nombre, objeto o clases de objeto designado.

Posteriormente los conceptos se consideran como sistemas de clases, esto es, conjunto de objetos agrupados según relaciones de encajes jerárquicos (parte y todo) o relaciones particulares agrupadas según las cualidades de los objetos.

El concepto es una característica de la comunicación, ya que son fonemas verbales que los ponen en relación con la acción de un tercero.

Por otra parte, el significado de una palabra hace referencia solo a una parte de nuestro conocimiento conceptual, los significados disponibles de la palabra son menores que el concepto del cual se habla. El concepto designa una serie de propiedades y con la memoria forman una unidad de representación de categorías y niveles.

La palabra tiene dos tipos de significados, uno de ellos es la extensión y el otro la intención. El primero hace referencia a las cosas, eventos o respuestas estereotipadas para la abstracción o denotación del significado, son los referentes de las palabras. La intención, o lo que la palabra intenta significar, es su connotación y depende del tópico o situación en que la palabra es utilizada,



generalmente es inferida por el lector u oyente, (Lyons, 1977, citado en Drum y Konopak, 1987).

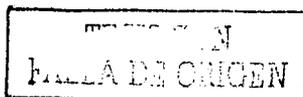
En conclusión, se puede decir que los conceptos son categorías o representaciones del objeto, mientras que el significado es un elemento del concepto que el individuo adquiere en función de su experiencia. Los niños manejan un elemento del significado del concepto, y esto depende de la *interacción* con el ambiente en el que se desarrollan.

El concepto de *interacción* ha sido abordado por distintas posturas teóricas, entre las que se encuentran:

La de Rondal (1990) que se refiere a las acciones y las influencias recíprocas de los protagonistas en el intercambio interpersonal, sean ellas intencionales o no. Los padres actúan e influyen en el niño. El niño actúa e influye en sus padres.

Desde la postura interconductual de Kantor (citado en Bijou, Umbreit, Ghezzi y Chao, 1986) el tema de la psicología como ciencia natural es el ajuste de los organismos, personas, objetos y eventos que constituyen el ambiente. Estos ajustes involucran la interrelación entre: a) las respuestas de un organismo en su relación simbiótica al estimular la interacción; b) el medio, y c) las condiciones de los escenarios que permiten o impiden el orden, regularidad y terminación de la interacción.

En algunas situaciones el centro de ajuste o el cambio es en el organismo, y en otras en los cambios de los objetos

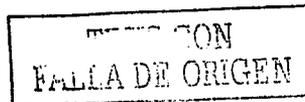


estímulos. El ajuste puede ser una reacción momentánea o acumulativa o una relación bien establecida, las condiciones biológicas influyen en las reacciones momentáneas y reacciones acumulativas, pero no determinan el evento psicológico.

Para Kantor (1977) las interacciones del lenguaje son los actos de las personas para ajustarse a su entorno: personas, objetos y eventos; ya sea a través de las interacciones referenciales, involucrando verbalizaciones, gestos o interacciones simbólicas.

Otra postura es la de Vygotsky (1979) quien ha postulado el concepto de zona de desarrollo próximo en donde la interacción con los más hábiles favorece el desarrollo, es la distancia entre el nivel real y el nivel potencial, es decir, la capacidad de resolver de manera independiente un problema establecido, a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero experto; lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real del desarrollo.

También señala que muchas de las funciones psicológicas consideradas tradicionalmente como intrapersonales -desarrollo del lenguaje, desarrollo simbólico, formación de conceptos, atención, etc.- se originan en realidad en un contexto interpersonal, ya que toda función aparece primero en el ámbito social y más tarde en el ámbito individual, primero entre personas

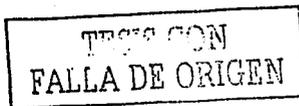


"interpsicológica", después en el interior del propio niño, "intra psicológico" (Coll, 1997).

Vygotsky (1979) considera que el desarrollo del lenguaje comprende dos etapas: socializado el cual se interioriza, adquiere una función intrapersonal además de su uso interpersonal y egocéntrico que es la forma transicional entre el lenguaje externo e interno. El lenguaje no solo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño sino que controla su comportamiento, ayuda a que adquieran la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta.

Piaget (1973) también considera como esencial la socialización, ya que ésta sitúa al pensamiento en una realidad objetiva y común. Es precisamente la cooperación con los otros (en el plano cognitivo) lo que nos enseña a hablar de "acuerdo" a los demás y no simplemente desde nuestro punto de vista. Es más, Piaget coincide con Vygotsky al señalar que debe ser admitida una "interacción" de los conceptos espontáneos y los aprendidos, donde los educadores deben conocer los primeros para instruir en los segundos.

Las distintas teorías coinciden en señalar la importancia de la interacción con otros para el desarrollo del lenguaje y la adquisición de conceptos para hablar un lenguaje común. Existen otros factores que influyen en el desarrollo del vocabulario, como el ambiente familiar, el nivel socioeconómico, los años de educación de los padres, el sexo, el orden de nacimiento, la

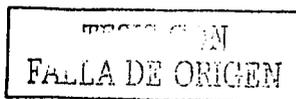


estimulación social y la interacción entre ellos (Alva y Carrión, 1990; Alva y Arboleda, 1990; Carrión, 1991; Zajonc y Mulially, 1997).

Los padres y la familia en general juegan un papel importante en el desarrollo lingüístico de la casa y el salón de clases, Baumann e Ivey (1997) han afirmado que son los padres quienes establecen el vocabulario básico con el cuál el niño ingresa a la escuela, lo que le permitirá ser o no competente lingüísticamente. El aprendizaje del lenguaje es un proceso social que involucra una interacción entre las experiencias de los estudiantes y los antecedentes culturales, sociales y lingüísticos, es decir sus conocimientos previos.

Diversos estudios han considerado la influencia del nivel socioeconómico en el desarrollo de las habilidades verbales; McLoyd (1998) y Rondal (1980) señalan que hay un efecto significativo de la pobreza en el vocabulario del niño.

Otros estudios sobre la comparación entre la interacción madre-niño en dos niveles socioeconómicos, han encontrado que la frecuencia de verbalización materna se muestra significativamente inferior en la clase obrera que en la clase media, así como diferencias en los aspectos sintácticos y pragmáticos del habla materna, las madres de la clase obrera emplean significativamente más imperativos y verbos modales, lo cual lleva a señalar que las diferencias en el lenguaje posiblemente tengan su origen en las prácticas interactivas de los

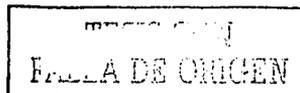


padres y el uso de códigos diferenciados entre las diferentes clases sociales (Rondal, 1980, 1990; Mazón, 1998).

Los niños de padres de beneficencia oyen 600 palabras por hora, los niños de padres de clase obrera 1,200 palabras y los niños de padres profesionistas 2,100 palabras. La diferencia en las palabras que escucha el niño marca la diferencia en el lenguaje que el niño emplea (Hart y Risley, 1995, citados en Zajonc y Mulially, 1997).

Díaz-Guerrero y Emmite (1986) han indicado, que hay una tendencia hacia una reducción en el desarrollo de habilidades y competencia de la lectura en la clase baja -entre los que consideran el vocabulario, la rapidez de comprensión y el nivel de comprensión-. Estas y otras habilidades se encuentran sistemáticamente retrasadas en los niños de la clase baja, ya desde los cuatro años de edad, por lo que sugieren el desarrollo de programas que incrementen el estímulo intelectual, desde la primera infancia.

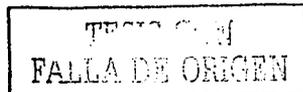
En un estudio con niños de clase alta y clase baja, no se encontraron diferencias ni en la amplitud del vocabulario ni en la interacción verbal, los niños de clase alta presentaron 1465 palabras básicas y 1242 los niños de clase baja. Sin embargo, se ha observado que solo considerando los años de educación de los padres, se encuentran diferencias significativas en la interacción verbal dependiendo de la clase social (Alva y Arboleda 1990; Arboleda, 1991).



Otros estudios han reafirmado que los años de educación de los padres son una variable relevante que explica la diferencia en las verbalizaciones y la comprensión de las palabras de los niños, siendo más altas en el grupo de padres con más de 17 años de educación (Alva y Arboleda, 1990; Alva, Arboleda y Carrión, 1990; Alva y Carrión, 1990; Carrión, 1991; Terán y Alva, 1990). Estos estudios marcan las diferencias que hay en el vocabulario, la comprensión y la interacción verbal en función de los años escolares de los padres, por lo tanto deberá considerarse como una variable importante.

Pero, no solo los padres influyen en el desarrollo del vocabulario, el tipo de escuela también influye, White, Graves y Slater (1990) han considerado que existe un incremento distinto del vocabulario del primero al tercer grado de escolaridad según el tipo de escuela, -las escuelas minoritarias o de mínimos recursos tienen un vocabulario menor que las escuelas con mejores recursos-. No precisan si los niños se encuentran en situaciones desventajosas por su ambiente, o si el tener un menor incremento del vocabulario los lleva a tener dificultades escolares o ambas.

Se ha encontrado que a partir de los 22 meses de edad existen diferencias muy marcadas en la explosión del vocabulario entre escuelas públicas y privadas, (Alva y Hernández, 2002), así como diferencias en las definiciones de sustantivos a los seis y diez años según la clase social (Arias y Alva, 2002).

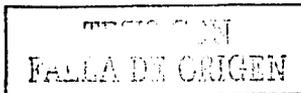


Por otra parte, Feagans y Farran (1994) han indicado que existen diferencias en el lenguaje "cultural" del niño y el lenguaje escolar, es decir, existe discrepancia entre el lenguaje oral y el lenguaje de los textos y maestros.

Un elemento importante en el desarrollo del vocabulario es el tipo de texto que se emplea en la enseñanza, ya que si un texto es difícil este no será comprendido. Un texto difícil es aquel que maneja una alta proporción de palabras desconocidas para el niño, y si los textos resultan difíciles habrá una gran proporción de no lectores, lo cual agrava el rezago educativo.

Antes de examinar la relación entre el vocabulario y el texto, es necesario señalar qué es esta relación entre lectura y comprensión del texto. La lectura es definida como un proceso de interacción a través del cual el lector interpreta y construye un significado del texto, basándose en sus conocimientos previos (Cooper, 1999; García, Martín, Luque y Santamaría, 1995; Gómez Palacio, 1995 citada en Seda, 2001; Johnston, 1989; Palacios, Canizal y Pérez, 1997).

En esta construcción del sentido del texto, se requiere que el niño tenga un vocabulario mínimo que le permita identificar el o los significados de las palabras, frases y párrafos, para lograr la comprensión del texto. Si los niños no están familiarizados con la forma en que las palabras se modifican y se relacionan unas con otras, el aprendizaje para decodificar lo impreso en ese lenguaje será difícil y la comprensión de lo que ha sido decodificado será



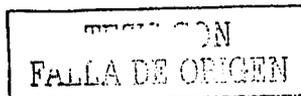
virtualmente imposible. De aquí que se pueda concluir que el lenguaje y la lectoescritura están estrechamente relacionados.

Se han realizado numerosos estudios para identificar las habilidades de comprensión lectora. La habilidad que apareció como significativa fue la identificación del significado de las palabras (Davis, 1972, 1986; Spearith, 1972; Thorndike, 1973, citados en Cooper, 1999; Stahl, Jacobson, Davis y Davis, 1989).

Cooper consideró que "para comprender la palabra escrita el lector ha de estar capacitado para: 1) entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto le ofrece, y 2) relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente". (1999, p.18). Por lo que el significado no proviene solo de la deducción, sino de los esquemas del individuo, que son desarrollados a través de la experiencia que el niño tiene y a partir de las cuales construye los significados de las palabras.

Anderson y Freebody en 1979 (citados en Johnston, 1989 p.31) consideraron tres hipótesis sobre el conocimiento del vocabulario:

Hipótesis instrumentalista. Mantiene que conocer las palabras permite entender el texto y desconocerlas significa que el lector no puede continuar leyendo adecuadamente.



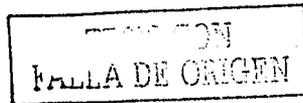
Hipótesis de la aptitud enfoque holístico. Considera que el conocer el vocabulario es simplemente un indicio mas del C.I. Verbal, más que el factor que explica la comprensión.

Hipótesis del conocimiento previo. Sostiene que el conocimiento del vocabulario es un indicio secundario de la importancia de las estructuras conceptuales previas (esquemas). A mayor conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significados correctos.

Los autores han señalado como importante para la comprensión lectora los conocimientos previos, ya que ayudan a seleccionar y organizar la información que se incluirá en cada una de las categorías, así como la manera en que serán vinculadas, teniendo como eje el tema o tópico del texto (Castañeda, 1982; Márquez y Rojas-Drummond, 2002).

Para Leal (2002) la comprensión lectora será tanto mejor cuanto más conocimiento previo tenga el lector sobre el asunto de que trata el texto que lee, estima que las dificultades lectoras de sus estudiantes en el 90% de los casos, se derivan del hecho de no comprender el significado de ciertas palabras o frases del texto.

El niño de primer grado se enfrenta al aprendizaje de muchas palabras, algunos autores calculan que entre 1,000 y 10,000 palabras (Calfee y Drums, 1986, citados en Graves 1987),



mientras que Nagy y Anderson (1984) calculan que cerca de 100,000 familias de palabras aparecen en los textos escolares.

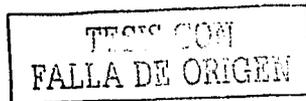
Si a este incremento en el número de palabras que los niños deben aprender se le agrega que el vocabulario del niño no corresponde al que es utilizado en la escuela por el maestro y el libro de texto, esto propiciará más rezagos en los niños menos competentes.

Vélez (1991) ha encontrado que existe discrepancia entre el lenguaje del maestro y el lenguaje del niño, por lo que los niños no comprenden las instrucciones, ni la lectura, ni tienen el interés por ésta.

A medida que el niño cursa los grados superiores en la escuela primaria, la distancia que existe entre el vocabulario que maneja y el de los libros de texto para ser comprendidos es cada vez mayor, por lo que es importante ampliar el vocabulario en los primeros años (Mena, 2002).

Además, es frecuente que cuando el niño no entiende lo que se le dice o no entiende lo que lee, se le etiquete como de lento aprendizaje o de deficiente, lo que afecta su ejecución académica y autoestima.

Por lo que, es importante que el docente conozca el nivel de vocabulario que el niño maneja, para diseñar las estrategias que permitan el desarrollo del mismo. Algunos autores proponen

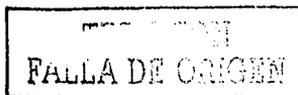


que se considere la experiencia previa, esto es igualar el lenguaje oral y el vocabulario escolar, que la lectura contenga palabras y relaciones de palabras que forman parte del vocabulario de los estudiantes (Clifford, 1978; García-Arroyo y Quintana, 2002; Leal, 2002).

Se considera que cuando el niño ingresa a la escuela tiene un lenguaje oral y por lo tanto, un vocabulario que le permite acceder a las tareas escolares sin ningún problema. Loban, 1963; Rudell, 1965; Menyuk, 1984 (citados en Cooper, 1999) han señalado que existe una relación significativa entre el lenguaje oral de un alumno y su capacidad lectora, por lo que se supone que es uno de los factores que los profesores han de entrenar para la comprensión.

De acuerdo con Graves (1987), la enseñanza de las palabras está en estrecha relación con el conocimiento que se tenga de ellas, con el concepto a ser enseñado, con la profundidad y con la precisión del significado.

Para lo cual, distingue seis tareas: en la primera, algunas palabras están en el vocabulario oral y el individuo solo tiene que aprender a decodificarlas, en la segunda, otras palabras representan nuevos significados para conceptos familiares; la tercera, es aprender nuevas palabras para conceptos conocidos; la cuarta, es aprender nuevas palabras que representan nuevos conceptos; la quinta, es clarificar y enriquecer los significados de



las palabras conocidas y la última tarea es trasladar el vocabulario receptivo al expresivo.

Jensen, en 1980 y Matarzo en 1987 (citados en Stenberg y Powell, 1983) reconocen que el vocabulario es una medida excelente de la comprensión verbal, así como uno de los mejores indicadores del nivel de inteligencia. Se considera que el éxito en la escuela está ligado fuertemente al conocimiento de la palabra de los estudiantes y a su capacidad de interpretar los signos escritos del lenguaje, debido a que la instrucción está compuesta de descripciones, explicaciones, demostraciones y definiciones que suponen un incremento sofisticado del vocabulario.

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

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

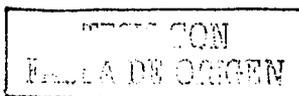
ENCUENTRO
FALLA DE ORIGEN

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

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

Alva y Arboleda (1990); Alva y Carrión (1990); Alva y Martínez (1984), consideran que el lenguaje espontáneo es una fuente más real para estudiar el vocabulario de los niños preescolares, en comparación con el lenguaje en situaciones estructuradas o con adultos.

Otros estudios realizados en México sobre las emisiones del lenguaje espontáneo han encontrado un aumento gradual en el empleo de sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos y preposiciones, este estudio se hizo con 250 niños de escasos recursos económicos agrupados en 10 rangos de edad, de 6



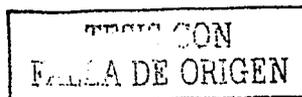
meses cada uno, desde el primer año hasta los seis años de edad (Alcázar, Huerta y Ramos, 1980).

El otro método es la *frecuencia de palabras* del texto, en este tipo de investigaciones uno de los pioneros fue Thorndike (citado en Clifford, 1978) cuyo objetivo fue establecer la relación entre el vocabulario de los sujetos y el de los libros texto. Estudió los textos de Shakespere y la Biblia, encontró que la comprensión de estos textos era difícil por la cantidad de palabras desconocidas que empleaban. Su principal aportación en el estudio del vocabulario fue el establecer, como criterio relevante, el uso de la frecuencia de ocurrencia de la palabra en un texto.

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

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

Un ejemplo de esta problemática es la investigación de Gómez (2002) que encontró que las fábulas a pesar de ser



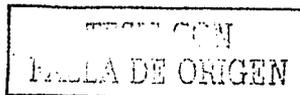
consideradas como literatura infantil, muchas veces no suelen ser tan comprensibles para los niños, ya que están plagadas de símbolos, elementos abstractos que no alcanzan a descubrir.

Martinelli (2002) al hacer una evaluación de los cuentos infantiles de los libros de texto halló como mayor inconveniente la escasa comprensión del significado de las palabras, que indican la relación entre oraciones y párrafos, conectores, y marcadores cohesivos, cuya identificación es de gran valor para la comprensión del texto. Por lo que, se sugiere que los libros de texto se elaboren a partir del vocabulario del niño, analizando si las palabras nuevas corresponden a su nivel de comprensión.

En este punto es conveniente señalar que aún cuando la enseñanza de la lectura es un objetivo prioritario en los primeros niveles de educación primaria, se ha encontrado que en la comprensión lectora existen deficiencias, ya que muchos niños no consiguen este objetivo (Reyes, 2001; Delgado, 2001).

Aproximadamente un 20 % de la población presenta dificultades lectoras y un 3% llegan a ser persistentes y severas, Wetsman, Ownby y Smith, en 1987 (citados en Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999).

En México se invierte muy poco dinero en la compra de publicaciones, según el censo de 1992, se reportó que sólo el 2.8% de los hogares con mayores ingresos invierte en publicaciones, y que el habitante mayor de 15 años destina tres



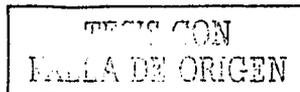
minutos diarios a la lectura de libros, Zaid en 1997 (citado en Klinger y Vadillo, 1999).

Se puede concluir que el desarrollo del vocabulario es un aspecto importante para la enseñanza de la lectura y la escritura, el cual no se da de manera espontánea, ya que es necesario el conocimiento, por parte del maestro, del vocabulario previo del niño al inicio del año escolar, así como la correspondencia del vocabulario incluido en los textos y el vocabulario utilizado por el niño, aquí la importancia de investigar qué estrategias son más efectivas para incrementar el vocabulario de los niños.

En la enseñanza del vocabulario resaltan dos posturas, en la primera hay autores que defienden la enseñanza del aprendizaje incidental y en la segunda los que proponen estrategias para la enseñanza del vocabulario.

Nagy y Herman (1987) consideran que la instrucción del vocabulario propicia el aprendizaje de pocos cientos de palabras, el resto se aprende del habla con padres y maestros, lecturas, discusiones en el salón de clases, tareas de lectura, lectura libre, la televisión, etc., es decir del aprendizaje incidental.

En esta postura cabe preguntarse si las limitadas condiciones socioculturales de la familia y los deficientes repertorios previos, les permiten aprender solo de la experiencia incidental.

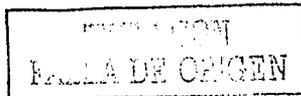


La otra postura enfatiza la enseñanza del vocabulario, diversos estudios señalan que hay ganancias cuando éste se instruye (Beck, McKeown, Omanson, 1987; Chall, 1987; Curtiss, 1987). En el caso de los estudiantes, la estrategia que incluye palabras del vocabulario mejora la calidad de la escritura (Duin y Graves, 1987, citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

Mazón (1998) comparó el efecto en el vocabulario del entrenamiento de dos estrategias e interacción entre iguales con: pretest, postest y prueba de memoria con un grupo control. Encontró que hubo cambios en las categorías en el postest y que se mantienen en la prueba de memoria en el grupo de entrenamiento de estrategias, mientras que el grupo control no presentó cambios significativos. En este trabajo también se consideró la interacción entre el número de niños, donde el grupo de 6 y 12 niños fue mejor.

En este punto, se puede decir que el desarrollo del vocabulario es un aspecto básico en el desempeño académico de los niños con desventajas económicas y socioculturales, que son considerados de riesgo, la pregunta es: ¿qué estrategias son más efectivas para el incremento del vocabulario?

En primer lugar se considera el concepto de estrategia que es definido como: guía de las acciones que hay que seguir, anterior a la elección de cualquier otro procedimiento, consciente e

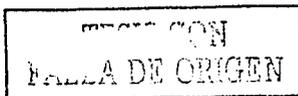


intencional, y difiere de la técnica en que ésta última es repetición mecánica (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1998).

En segundo lugar existen diferentes tipos de estrategias, Se tienen estrategias introductorias, de grupo y de enseñanza individual (Ayala, 2002, Mazón, 1998). En una serie de estudios para apoyar a los maestros Alva (2003) consideró 12 estrategias de interacción para el incremento de repertorios verbales, las que se agruparon en estrategias introductorias o de familiarización a la tarea, estrategias de interacción grupal, enfocadas a propiciar la interacción en grupos pequeños para incrementar el conocimiento de las palabras y las estrategias de enseñanza individual.

Considerándose que en poblaciones de riesgo se debe primero enseñar las estrategias de enseñanza directa e individual y posteriormente las grupales, en el presente trabajo se seleccionaron las más relevantes de los estudios sobre el incremento del vocabulario y que son las siguientes estrategias: *familia de palabras, definición y contexto.*

Familia de palabra. Respecto a esta estrategia, Nagy, Anderson, Schommer, Scott y Stallman (1989) y Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo, Alonso-Quecuty (1990) han señalado que el reconocimiento de una palabra fue facilitado por la presentación previa de otra palabra que contenía el mismo morfema base. Algo similar ha planteado Smith (1990), quien dijo que la semejanza con otras palabras fue la clave para discernir cualquier palabra desconocida.

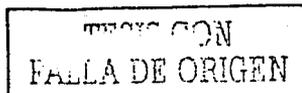


Nagy y Anderson (1984) definieron a la *familia de palabras* como: una serie de palabras para las cuales hay una transparencia, una relación predecible en la forma y el significado. Ellos hicieron un análisis semántico entre una palabra y su antecesora inmediata, para explicar cómo se da este discernimiento, esto es, la proximidad de la palabra y su raíz significativa, distinguieron dos clases de relación semántica: transparente y opaca.

La primera sugiere fundamentalmente que el significado de la palabra, puede deducirse de su antecesor con ayuda del contexto, lo que permite una mayor derivación y ampliación del vocabulario al lector. En la segunda los componentes de la palabra no ayudan en la derivación del significado, como es en el caso de los sinónimos donde no hay semejanzas con la raíz de la palabra.

La mayoría de palabras incluidas en los textos son del nivel intermedio, lo que indica que el significado de las formas derivadas no es completamente previsible de sus partes componentes por lo que sólo contribuye algo al significado derivado.

Shu y Anderson (1997) aplicaron una prueba de opción múltiple a niños de primero, tercero y quinto grado, para evaluar si la comprensión de un componente llamado radical de los caracteres chinos proporciona información acerca del significado del carácter o ayuda al niño a recordar caracteres familiares y

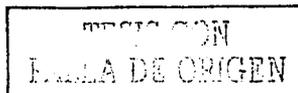


desconocidos. Se encontró que los niños se desempeñan mejor en los caracteres familiares que en los menos conocidos. Suponen que si el niño conoce el significado de una palabra puede generalizar dicho conocimiento y que la mejor forma de aproximarse al conteo de palabras es a través de las familias de palabras; si se conoce a uno de los miembros de la familia de palabras se discriminará el significado de algún otro miembro.

Definición Otra de las estrategias es el uso de la *definición* y es una de las que se recomiendan en los libros de texto. La enseñanza individual se auxilia del uso del diccionario para encontrar el significado de palabras desconocidas, es el método tradicional que se emplea para conocer el significado de una palabra desconocida.

En la instrucción del vocabulario en el salón de clases las definiciones son la principal fuente de información acerca de nuevas palabras, cuando los diccionarios o glosarios no son consultados, las definiciones son proporcionadas por el maestro o solicitadas a los estudiantes.

Nemko (1984) discute la postura de que la instrucción temprana de la lectura será más eficiente si las palabras son introducidas de manera aislada o en contexto. Trabajó con 96 niños de primer grado, a un grupo le presentó palabras aisladas y a otro grupo oraciones en contexto. Los resultados mostraron diferencias significativas para las palabras aisladas concluyendo

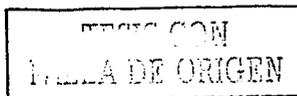


así que, si estas son introducidas de dicha manera, la temprana instrucción de la lectura será más eficiente.

Un estudio realizado por Watts (citado en Scott y Nagy, 1997) en donde se estableció una instrucción del vocabulario, el maestro dio la definición de una palabra además de una o dos oraciones en contexto, estas definiciones fueron más ricas comparadas con las definiciones del diccionario o del glosario, los resultados demuestran que en el 19.5% de los casos se aprendieron nuevas palabras, también se observó que los alumnos escribían sus propias definiciones.

Las ganancias en el vocabulario cuando se utiliza la estrategia de definición son: a) influir en la comprensión y proporcionar logros más específicos del vocabulario que lo que se encuentra en un contexto enriquecido (McDaniel y Presstey, 1989), y b) la instrucción individual del significado es mejor que la derivación del significado del contexto (Jenkins, Matlock y Slocum, 1989).

No obstante, el uso del diccionario presenta los siguientes problemas: el niño no entiende cómo se maneja éste, ya que las explicaciones que se dan en él presentan conceptos o palabras que el niño desconoce, los diccionarios son antiguos, no han cambiado desde la publicación del primero en 1604 y son poco representativos de las actuales tendencias de uso, no siempre hay diferencia léxica adecuada en casos de homonimias y polisemias; las palabras pueden tener distinta familiaridad; la lista de palabras

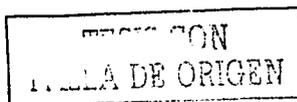


ha sido descontextualizada; es difícil extraer información especialmente acerca de costumbres. Por lo tanto, se requiere explicar el significado de la palabra según el vocabulario que el niño maneje (Nist y Olejnik 1995; Scott y Nagy 1997; Vega, Carreriras y Gutiérrez- Calvo 1990).

Miller y Gildea (1987) observaron que la definición presenta dificultades si se considera sólo un significado, se presentan las siguientes:

- En palabras nuevas los estudiantes tienen más problemas para usar la información.
- El estudiante falla en la estructura de la definición para determinar las categorías generales semánticas y sintácticas a la cual la palabra pertenece.
- Las dificultades son metacognitivas, es decir, la sobreextensión del significado de una palabra al sustituirla por otra errónea en donde los estudiantes se enfocan sólo a un fragmento de la definición e ignoran el resto de la información.

Nagy (1989) considera que la definición por sí sola presenta dificultades, ya que puede guiar a un conocimiento superficial de la palabra, no contienen la suficiente información para usarla correctamente, lo cual no asegura el aumento del vocabulario, sino que depende de otros conocimientos como: la enseñanza de conceptos, la repetición de la palabra en el texto y el uso significativo de los conceptos.

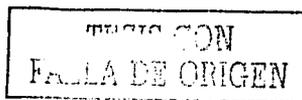


Otros autores cuestionan que no hay evidencia sustancial de que la definición de una palabra nueva incremente confiablemente la comprensión de textos que contienen la palabra instruida. Scott y Nagy (1997) consideran que integrar la información en una definición con oraciones en otros contextos es un proceso más difícil que lo que muchos adultos presuponen.

Contexto. La estrategia *de contexto* es aquella en la que el texto o situación induce el significado de la palabra que el niño desconoce.

Nagy y Herman (1987) consideran que hay dos tipos de contextos: el oral y el escrito; el oral proporciona información extralingüística más rica mediante los gestos o conductas no verbales del hablante, así, el objeto nombrado puede estar o no físicamente presente o bien, el oyente puede preguntar lo que no entendió y tener una explicación más amplia. El contexto escrito proporciona información limitada acerca del significado de las palabras, esto significa que la lectura deberá proporcionar la información pertinente o claves contextuales para la comprensión de su significado.

Estos autores consideran que el contexto escrito es una estrategia de aprendizaje incidental que a largo plazo puede incrementar sustancialmente el vocabulario. Su efectividad depende de que tantas palabras desconocidas son encontradas en un período de tiempo, estiman que si los estudiantes leen 200



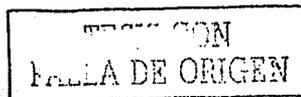
palabras por minuto, durante 25 minutos en 200 días leerán 1 millón de palabras por año. Si encuentran entre 15,000 y 30,000 palabras desconocidas y si aprenden 20, las ganancias en el vocabulario serán aproximadamente entre 750 y 1500 palabras por año.

El lector deberá reconocer el significado de las palabras para identificar después la secuencia de las mismas. Si la lectura tiene sentido se pueden descifrar los elementos desconocidos a partir de las claves disponibles, si carecen de sentido las palabras desconocidas pueden verse obstruidas en dos formas: 1. Ni las palabras individuales ni el texto brindan la suficiente información para hacer posible la identificación de las palabras, 2. La identificación aislada no da claves para entender su significado global.

Se plantea la hipótesis de proceso de adquisición del significado, la cual se inicia cuando una persona reconoce una palabra dentro de un contexto desconocido, busca y prueba candidatos significativos y selecciona el concepto desde el contexto que restringe el significado de la palabra.

Los candidatos significativos son definidos como conceptos desconocidos que parecen encajar en la restricción seleccionada. Con un encuentro subsiguiente, el aprendiz selecciona de nuevo, restringe y prueba los candidatos significativos.

Un punto importante en el uso de contexto es la identificación de las señales o claves contextuales, para Cooper

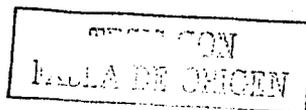


(1999) las claves contextuales son aquellas en donde el niño conoce una frase o párrafo para determinar el significado de alguna palabra desconocida, esta es una de las habilidades del vocabulario que ayudan a determinar el significado de las mismas. Las dos claves más útiles para discernir cualquier palabra desconocida son: el contexto global en que ella aparece y su semejanza con otras palabras que conocemos (Smith, 1990).

En resumen, las claves contextuales se refieren al conocimiento previo de la palabra o su semejanza con otra y al contexto de la lectura. En este sentido, Nagy y Anderson (1984) consideran que una hipótesis que puede explotarse es la utilización de información contextual y morfológica, la cual es una estrategia que emplean los niños que desarrollan un gran vocabulario.

La cantidad de vocabulario que puede ganar un niño a partir del contexto depende de tres factores: a) el volumen de exposición de un niño al lenguaje escrito, considerado como la frecuencia de lectura; b) la calidad del texto, es decir, si hace referencia al número de palabras conocidas o desconocidas que este tiene y c) la habilidad para inferir y recordar los significados de las nuevas palabras encontradas durante la lectura (Nagy, Anderson y Herman, 1987).

Las señales o claves del contexto que los niños pueden identificar, son las propiedades del mismo, el cual está integrado por: 1. La fuerza de apoyo contextual, es decir, la información que



proporciona el contexto acerca del significado de una palabra desconocida; 2. La legibilidad o longitud de las oraciones y palabras difíciles; y 3. La densidad de palabras difíciles es la variable mediadora que puede ser determinada por la probabilidad de que una palabra sea aprendida.

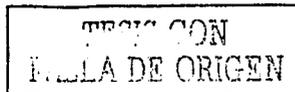
El contexto requiere de ciertas características para ser efectivo, ya que un contexto con palabras difíciles o desconocidas no favorece la adquisición de vocabulario. Además, el niño debe ser hábil para poder descifrar las señales contextuales.

Las investigaciones han señalado que las palabras difíciles y desconocidas pueden ser resistentes al aprendizaje del contexto (Graves, 1987; Nagy, Anderson y Herman, 1987; Stenberg y Powell, 1983).

Para Stenberg y Powell (1983) dos ideas básicas sustentan la teoría del aprendizaje del contexto:

1. Algunos conceptos son más fáciles que otros. La dificultad conceptual es en gran parte una función del grado de facilitación e inhibición del aprendizaje proporcionado por el contexto en el cual el nuevo concepto verbal está incluido.

2. Algunos individuos son mejores que otros en el aprendizaje de conceptos verbales, estas diferencias se deben a la habilidad de algunos individuos de explotar elementos

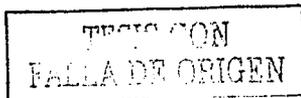


contextuales que faciliten el aprendizaje y que son cautos en los elementos contextuales que inhiben el aprendizaje.

En un estudio con niños de alta y baja habilidad respecto a la adquisición de palabras significativas dentro de un contexto, -se consideró de alta habilidad a los niños que tuvieran una calificación de 4.8 o más en el subtest de vocabulario de la prueba de Stanford, y de baja habilidad a los que tuvieran un nivel de ejecución menor a 4.1, los resultados mostraron una menor comprensión entre la palabra y el contexto en el grupo de baja habilidad (Mackeown, 1985).

El uso del contexto en la adquisición del vocabulario presenta las siguientes limitaciones: que los textos proporcionan poca información sobre las nuevas palabras o de palabras desconocidas para el niño y que se utilizan textos no naturales; que los tipos de señales contextuales a enseñar no son los más efectivos, que se requiere explicarlas, además que necesitan cierto tiempo para ser enseñadas, así como el tipo y tiempo de instrucción de las mismas (Graves, 1987; Nagy, 1989; Nist y Olejnik, 1995; Shore y Durso, 1990; Terán y Alva, 1990).

Para Nagy, Herman y Anderson (1985) tres tipos de estudios han sobrestimado el aprendizaje del contexto: 1. aquellos que guían la habilidad del sujeto para derivar palabras significativas del contexto, es decir, se dan a los sujetos instrucciones explícitas para descifrar el significado de palabras desconocidas con el texto enfrente, 2. los que han investigado la



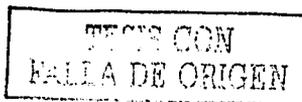
habilidad para aprender significados de contextos informativos no naturales, y 3. los estudios que han señalado que la facilidad de aprender una nueva palabra del contexto depende de las características de las palabras y sus conceptos asociados.

Además, las palabras tienen distintos significados y el niño deberá exponerse a todos ellos, asimismo, el aprendizaje incidental no garantiza que el niño se pueda enfrentar a los diversos contextos donde la palabra puede ser entendida.

Para remediar las deficiencias anteriores se pueden construir contextos que tengan más información, entrenar estrategias para inferir el significado y distinguir entre palabras desconocidas y familiares.

Dificultad conceptual Otro aspecto que se tiene que considerar en el estudio del vocabulario es la *dificultad conceptual*, ésta se ha medido por la familiaridad, frecuencia de la palabra, longitud de la palabra en sílabas o letras o dificultad del concepto. Esta dificultad se relaciona con el conocimiento que tiene el niño de las palabras (Stahl, y cols. 1989).

Los estudios sobre la dificultad de los textos han analizado el número de palabras familiares o conocidas por el niño, la temática de manejan los textos, la forma en que la palabra es definida en el diccionario, el número de palabras que contienen, la



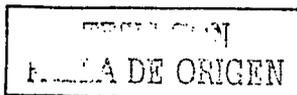
frecuencia de la palabra, su longitud y si es una palabra abstracta o un concepto difícil (Chall, 1987; Curtis, 1987; Graves, 1987).

El vocabulario con sentido se desarrolla exclusivamente a partir de su lenguaje oral. Si el lector desconoce las palabras del texto, éste puede resultar difícil de leer y a la vez de comprender. Chinn, Waggoner, Anderson, Schommer y Wilkinson (1993) señalan que algunos estudios ignoran la dificultad de la lectura y que se da más autocorrección cuando el texto es difícil.

Shu, Anderson y Zhang (1995) investigaron si los niños americanos y chinos aprenden incidentalmente del contexto escrito el significado de palabras desconocidas, encontraron que uno de los factores que influyó en la adquisición del vocabulario es la dificultad conceptual de las palabras no familiares y que afecta el aprendizaje incidental del contexto, tanto para los niños chinos como para los americanos. Si un nuevo concepto puede ser conectado con el sistema conceptual del niño entonces el concepto es fácil.

Además, la dificultad conceptual sugiere que el vocabulario oral del niño y el conocimiento general de la palabra son una base importante para la adquisición incidental del vocabulario escrito.

Por otro lado, la dificultad también tiene que ver con la opinión de los adultos de si la palabra es parte o no del repertorio verbal del niño, ya que los adultos suponen que el niño es capaz

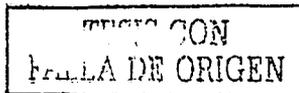


de darle significado a las palabras que escucha y que por lo tanto son fáciles para él.

Shu y Anderson (1997) evaluaron la dificultad conceptual de la palabra, le pidieron a dos maestros que seleccionaran palabras no familiares para el niño, y a partir de estas elaboraron una lista de chequeo con la que le preguntaron a un grupo de niños americanos y a un grupo de niños chinos si conocían o no las palabras y si la palabra era fácil o difícil. Encontraron que hubo mayor probabilidad de aprendizaje de palabras consideradas como conceptos significativamente fáciles cuando el niño tiene conocimiento previo de ellos. Los argumentos son que las palabras con conceptos fáciles son los que están en el vocabulario oral del niño, mientras que cuando reportan que no tienen un conocimiento previo de las palabras, significa que son conceptos difíciles y el aprendizaje del contexto es muy bajo.

Además, los adultos infieren que el niño conoce muchas palabras y suponen o dan por hecho que el niño maneja sus significados, lo cual muchas veces no es así, se ha observado que existen discrepancias entre el lenguaje que emplean los adultos y el que usa el niño, lo que propicia que éste no entienda lo que se le dice.

Esto mismo sucede en la literatura para niños, por ejemplo, Gómez (2002) encontró que las fábulas no son tan comprensibles para los niños; Martinelli (2002) halló que en los cuentos de los



libros de texto había una escasa comprensión del significado de las palabras que indican la relación entre oraciones y párrafos.

En conclusión se considera que un vocabulario reducido dificulta el desempeño académico, por lo que se requiere del diseño de estrategias para desarrollarlo. Tomando en cuenta esto, el presente trabajo tuvo como propósito:

- Analizar la efectividad de las estrategias: *familia de palabras, definición y contexto*.
- Analizar si hay diferencias en el vocabulario del niño según los años de educación de los padres.
- Observar la relación entre la dificultad conceptual de la palabra de acuerdo con la opinión del maestro y la ejecución del niño.

La revisión anterior lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿Cuál es la efectividad de las estrategias: *familia de palabras, definición y contexto*, para incrementar el vocabulario?, ¿Existen diferencias en el pretest, en el postest y en la prueba de memoria entre las estrategias?, ¿Afectan los años de educación de los padres en el vocabulario que presentan los niños?, ¿Existen diferencias entre la dificultad conceptual de las palabras en el niño y la evaluación que los adultos hacen de ellas?.

MÉTODO

Muestra

Se seleccionaron a 27 niños de una escuela pública de la delegación Xochimilco, con un rango de edad entre los 6 y 7 años de edad, 16 varones y 11 mujeres.

El criterio de inclusión fue que tuvieran un vocabulario menor al 60% de una lista de 62 palabras utilizadas como pretest.

Estos sujetos fueron asignados al azar a los siguientes grupos: cuatro niños y tres niñas, a la estrategia de familia de palabras; seis niños y cinco niñas, a la estrategia de definición; seis niños y tres niñas a la estrategia de contexto.

ESTRATEGIA	FAMILIA DE PALABRAS	DEFINICIÓN	CONTEXTO	TOTAL
NINOS	4	6	6	16
NINAS	3	5	3	11
TOTAL	7	11	9	27

Variables

Variable Independiente.- Entrenamiento en las estrategias:

1. *FAMILIA DE PALABRAS* se presentaron palabras conjugadas de manera distinta.
2. *DEFINICIÓN* se explico el significado de cada palabra.
3. *CONTEXTO* se leyó un texto.

Variable Dependiente.- El vocabulario del niño. Se refiere a las descripciones o significados que dio el niño sobre cada palabra.

Diseño

De grupos con medida pretest-postest y prueba de memoria. "ya que los investigadores podrían estar más seguros de atribuir los efectos del tratamiento a las diferencias de los grupos en el postets " (Zinzer, 1987 p. 301).

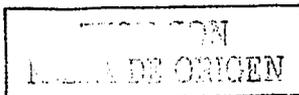
El pretest evaluación inicial del vocabulario.

Entrenamiento en las estrategias: familia de palabras, definición y contexto.

El postets consistió en la evaluación del vocabulario una semana después de que finalizó el entrenamiento en estrategias.

La prueba de memoria consistió en la evaluación del vocabulario seis meses después de la aplicación del postest.

Se utilizó como grupo de comparación el grupo control de Mazón (1998), de la misma institución con características semejantes a los niños de este estudio, a este grupo ella aplicó una prueba de vocabulario.



Instrumentos

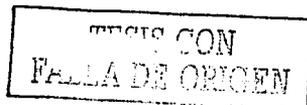
1. Una lista de 62 palabras que se empleó como pretest-postest y prueba de memoria.

La lista de 62 palabras se seleccionó de la siguiente manera: 20 palabras fueron identificadas como las menos frecuentes del libro de texto de primer año en el estudio de Vélez (1991), y el resto fueron seleccionadas de una evaluación de 192 palabras, de cinco lecturas del libro de texto de primer grado, cuyos significados desconocían los niños. (Ver anexo1.)

Se evaluó la definición que dio el niño en cada una de las palabras y que se calificaron en función de las categorías propuestas por Ayala, Mazón y Álvarez (1997), éstos se presentan en el siguiente cuadro:

0	cuando el niño contesta que no conoce la palabra o da una respuesta errónea
1	cuando el niño utiliza la misma palabra para definirla
2	cuando el niño da una explicación parcial de una función de la palabra.
3	cuando utiliza un sinónimo y da un valor funcional a la palabra
4	cuando da una explicación incompleta del significado de la palabra o una definición parcial
5	cuando da una explicación completa del significado de la palabra, da elementos esenciales de la palabra, su función y ejemplificación

2. Un cuestionario demográfico sobre los datos generales del niño y los padres. (Ver anexo 2.)



3. Un cuestionario para maestros y jueces con las 62 palabras de la lista, en donde se les pidió: a) señalar si el niño estaba familiarizado o no con las palabras b) seleccionar si es un concepto: fácil, ni fácil ni difícil, o difícil para el niño. (Ver anexo 3.)

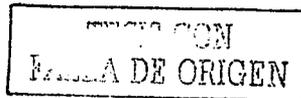
Procedimiento

Se trabajó en una escuela primaria pública del Distrito Federal. En primer lugar se pidió permiso a la maestra de trabajar con los niños, posteriormente se le preguntó a cada niño si quería trabajar, si decía que sí se procedió a establecer el rapport con el propósito de ganar su confianza y facilitar el trabajo.

Pretest. Se le pidió al niño que "dijera qué significaba o qué quería decir cada una de las palabras". Esto se hizo con cada una de las 62 palabras.

Los niños con un promedio menor al 60% en las categorías tres, cuatro y cinco fueron seleccionados y asignados a las condiciones de entrenamiento.

También se presentaron al niño cuatro oraciones que contenían una misma palabra conjugada de diferente forma, se le preguntó "si significaban lo mismo las dos palabras", y se seleccionaron los niños que contestaron que "No" en un 50 por ciento, para asignarlos al grupo de familia de palabras.



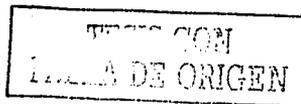
Entrenamiento. Una vez seleccionados los niños a cada uno de los grupos, el entrenamiento para cada estrategia consistió en:

Para el grupo de *familia de palabras*, se presentaron al niño cuatro oraciones que contenían dos palabras con la misma raíz semántica, es decir, conjugada de diferente forma (ver anexo 4), si durante el entrenamiento dijo que no, se le explicó que eran la misma palabra pero conjugadas en diferente forma, tiempo o persona, esto se hizo con cada par de palabras hasta que el niño logró el 80% de respuestas correctas.

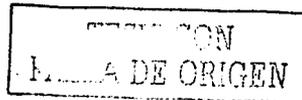
Para el grupo de *definición* se adaptó del diccionario la definición de las 62 palabras (ver anexo 5) y se le preguntó al niño el significado de cada una de ellas, si la respuesta era incorrecta se le explicaba el significado de la palabra, esto se repitió hasta que el niño logró el 80% de respuestas con un criterio de 4 y 5.

Para el grupo de *contexto* se leyó el párrafo de una lectura y posteriormente se le pidió al niño que explicara el significado de la palabra. Se consideró como criterio de entrenamiento el 80% de respuestas con un criterio de 4 y 5.

Respecto al postest, una vez que concluyó el entrenamiento de las estrategias se aplicó de nuevo la lista de palabras del pretest.



Finalmente la prueba de memoria, seis meses después de la aplicación del posttest se aplicó una prueba de memoria, en esta fase sólo se trabajó con tres niños de los grupos de *familia de palabra* y de *definición* respectivamente, y seis niños del grupo de *contexto*.



RESULTADOS.

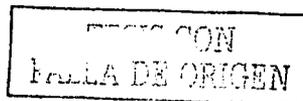
I. Análisis de las frecuencias de respuestas por estrategia, fase y categorías .

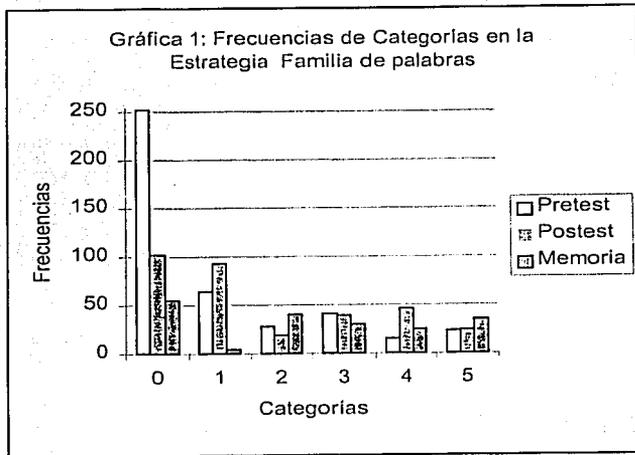
En la estrategia *familia de palabras* se observaron las siguientes frecuencias de respuestas:

Respecto al pretest, 252 en la categoría 0, 64 en la categoría 1, 28 en la categoría 2, 41 en la categoría 3, 15 en la categoría 4 y 23 en la categoría 5.

Referente al postest, 102 en la categoría 0, 93 en la categoría 1, 19 en la categoría 2, 39 en la categoría 3, 46 en la categoría 4 y 24 en la categoría 5.

Concerniente a la prueba de memoria, 55 en la categoría 0, 4 en la categoría 1, 40 en la categoría 2, 30 en la categoría 3, 25 en la categoría 4 y 32 en la categoría 5; es importante señalar que en esta fase el número de sujetos fue menor. (Ver gráfica 1 y gráfica 4 para comparación con medias.)



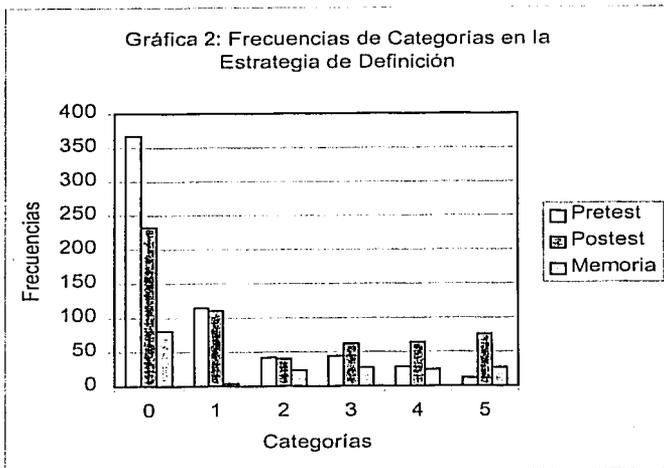


En la estrategia *definición* se observaron las siguientes frecuencias de respuestas:

Respecto al Pretest, 367 en la categoría 0, 114 en la categoría de 1, 42 en la categoría 2, 44 en la categoría 3, 28 respuestas en la categoría 4 y 12 en la categoría 5.

Referente al posttest, 233 en la categoría 0, 110 en la categoría 1, 40 en la categoría 2, 62 en la categoría 3, 64 en la categoría 4 y 76 en la categoría 5.

Concerniente a la prueba de *memoria*, 81 en la categoría 0, 4 en la categoría 1, 23 en la categoría 2, 27 en las categorías 3 y 5 respectivamente y 24 en la categoría 4. (Ver gráfica 2.)

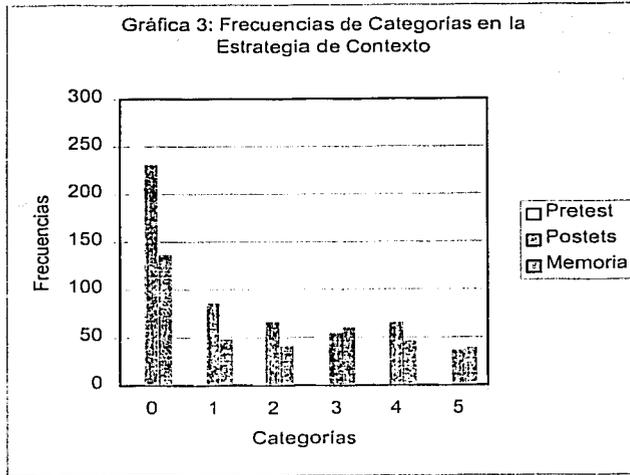


En la estrategia *contexto*, se observaron las siguientes frecuencias de respuestas:

Respecto al pretest, 274 en la categoría 0, 117 en la categoría 1, 49 en la categoría 2, 60 en la categoría 3, 26 en la categoría 4 y 23 en la categoría 5.

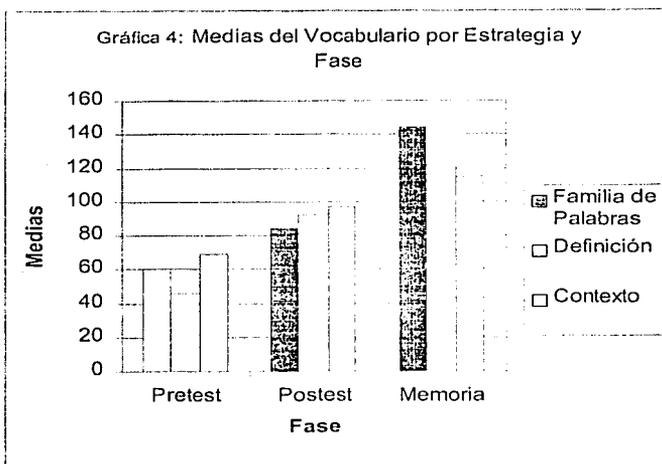
Referente al postest, 231 en la categoría 0, 86 en la categoría 1, 67 en la categoría 2, 55 en la categoría 3, 66 en la categoría 4 y 37 en la categoría 5.

Concerniente a la prueba de memoria, 137 en la categoría 0, 48 en la categoría 1, 41 en la categoría 2, 61 en la categoría 3, 46 en la categoría 4 y 39 en la categoría 5. (Ver gráfica 3.)



II. Media de vocabulario por estrategias

Se observó que por estrategia y fase las medias de vocabulario en el pretest fueron: *familia de palabras* 60, *definición* 46, *contexto* 69; en el postest de *familia de palabras* 84, en *definición* 92, en *contexto* 97, y en la *prueba de memoria* de *familia de palabras* 144, *definición* 121 y *contexto* 115. (Ver gráfica 4.)



III. Se realizó un análisis no paramétrico

Se utilizó la prueba de Wilcoxon para observar si existían diferencias entre el pretest y el postest en el vocabulario del niño, se encontró que sí existen diferencias significativas entre el pretest y el postest con una z de -3.315 con un nivel de probabilidad menor al $.01$.

IV. Punto de corte

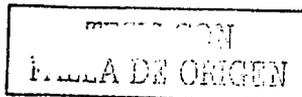
Con el propósito de analizar si los cambios fueron representativos se utilizó el procedimiento de punto de corte que sugieren Jacobson y Truax (1998), cuando sólo se cuenta con los datos de la población con intervención, la fórmula es: $\alpha = M1 + 2s1$

Donde $M1$ es la media del pretest y $s1$ es la desviación estándar del pretest.

La media del pretest fue de 57.19 y la desviación estándar de 35.06 , de acuerdo con la fórmula $\alpha = M1 + 2s1$, $\alpha = 57.19 + 2(35.06) = 127.31$

Así se encontró que 127.31 es el punto de corte representativo, de los 27 sujetos el 11% tuvo cambio con una intervención de alta efectividad; el 70% mostró una efectividad media y el 18% no mostró ninguna efectividad.

El grupo control de Mazón (1998) no presentó cambios significativos en el vocabulario entre el pretest y la prueba de memoria.



V. Análisis del cuestionario demográfico

Se proporcionó a 27 padres un cuestionario sociodemográfico, sólo 23 lo regresaron.

Con respecto a los años de estudio de la madre se observó que: 10 de ellas tenían entre 1 y 6 años de estudios, 9 tenían entre 7 y 12 años de estudios, tres tenían más de 13 años de estudios y una mamá no contestó esta pregunta.

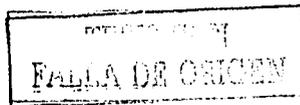
En el caso de los padres: 11 tenían entre uno y seis años de estudios, 9 tenían entre siete y doce años de estudios, 1 tenía más de trece años de estudios, dos omitieron la pregunta. (Ver tabla 1.)

La relación entre la estrategia y los estudios de la madre queda distribuida de la siguiente manera:

En la *estrategia de familia de palabras*, 4 tenían entre uno y seis años de estudios y 2 tenían entre siete y nueve años de estudios.

Para la *estrategia de Definición*, 4 tenían entre uno y seis años de estudios, 4 tenían entre siete y doce años de estudios, 1 tenía más de trece años de estudios.

Respecto a la *estrategia de contexto*, 3 tenían entre uno y seis años de estudios, 3 tenían entre siete y doce años de estudios y 2 tenían más de trece años de estudios. (Ver tabla 1.)



La relación entre estrategia y estudios del padre quedó distribuida de la siguiente manera:

Para la *estrategia de familia* de palabras, 4 tenían entre uno y seis años de estudios y 2 tenían entre siete y doce años de estudios.

Para la estrategia de *definición*, 4 tenían entre uno y seis años de estudios, 4 tenían entre siete y doce años de estudios, 1 tenía más de trece años de estudios.

Respecto a la estrategia de *contexto*, 3 tenían entre uno y seis años de estudios y 3 tenían entre siete y nueve años de estudios. (Ver tabla 1.)

Tabla 1: Estrategias y años de estudios de los padres

Estrategias	1-6 años		7-12 años		Más de Trece años	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
FAMILIA DE PALABRAS	4	4	2	2		
DEFINICIÓN	4	4	4	4	1	1
CONTEXTO	2	3	3	3	2	
TOTAL	10	11	9	9	3	1

VI. Análisis de la dificultad conceptual de las palabras

Con respecto a la dificultad conceptual de las palabras se realizó un análisis de mediana según las categorías, comparando

ESTRATEGIA CON
FALLA DE ORIGEN

las respuestas de los niños en el pretest y en el postest por estrategia, se encontró:

Estrategia familia de palabras

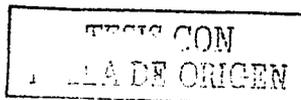
Pretest: 34 palabras tuvieron una mediana de 0, 16 palabras tuvieron una mediana de 1; 1 palabra tuvo una mediana de 1.5, 3 palabras tuvieron una mediana de 2; 6 palabras tuvieron una mediana de 3 y 1 palabra tuvo una mediana de 3.5.

Postest: se observó que 25 palabras tuvieron una mediana de 0, 20 palabras tuvieron una mediana de 1, 1 palabra una mediana de .5, 2 palabras tuvieron una mediana de 2, 9 palabras tuvieron una mediana de 3 y 3 palabras tuvieron una mediana de 4. (Ver tabla 2.)

Estrategia de definición

Pretest: se encontraron 40 palabras con una mediana de 0, 4 palabras con una mediana de .5, 13 palabras con una mediana de 1, 3 palabras con una mediana de 2, 1 palabra con una mediana de 3 y 1 palabra con una mediana de 4.

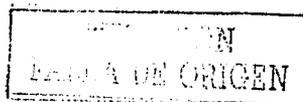
Postest: se observó que 25 palabras tuvieron una mediana de 0, 16 palabras tuvieron una mediana de 1, 4 palabras una mediana de 2, 11 palabras una mediana de 3, 3 palabras una mediana de 4 y 3 palabras tuvieron una mediana de 5. (Ver tabla 2.)



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

TABLA 2: MEDIANA DE PALABRAS POR ESTRATEGIA, PRETEST-POSTEST

	FAMILIA DE PALABRAS		DEFINICIÓN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
1	MEDIDOR	3	3	4
2	PETIRROJO	0	0	3
3	ESMERALDA	0	0	5
4	VIO	0	0	3
5	RAMITA	1	4	3
6	ÚTIL	0	2	2
7	FLAMENCO	0	0	0
8	CENTÍMETRO	0	0	3
9	TUCAN	0	0	0
10	MEDIDOS	0	0	1
11	CABO A RARO	0	0	0
12	FAISAN	0	0	0
13	COMERPE	1	1	1
14	QUISO	0	0	0
15	BULLEN	0	0	0
16	TORONJIL	0	0	0
17	LIRICO	0	0	0
18	MILPA	0	1	3
19	POR	0	1	0
20	SEGAÑA	0	0	0
21	CLARAS	0	0	1
22	ESPIGAS	0	0	0
23	HUZ	0	1	0
24	ZAPOTE	2	1	3
25	DESENLADRIADOR	0	0	0
26	ZOCALO	0	0	0
27	PAUSA	0	0	0
28	ALARGABA	0	0	0
29	AHLADA	0	0	1
30	YESO	0	1	4
31	SIEMBRA	1.5	3	3
32	CONTENTOS	1	1	1
33	ZORILLA	1	3	1
34	ZAPATOS	3	1	3
35	DESENCAFOTADOR	0	0	0
36	DIFÍCIL	1	1	1
37	ZACATE	3	4	4
38	YUCATÁN	3	0	0
39	YENDO	0	0	0
40	APROVECHEMOS	1	1	1
41	XOCHIMILCO	1	3	2
42	VUELVO	1	1	2
43	VUELVANSE	0	1	3
44	HULLEN	1	3	2
45	CASITAS	1	4	3
46	VUELES	0	0	0
47	HUECCOS	0	0	0
48	CINTARNOS	0	2	3
49	COMELÓN	3	3	5
50	COMEDOR	2	3	5
51	VOLVER	2	1	1
52	VOLTEA	1	1	1
54	VOLO	0	3	3
54	VOLCANES	1	1	0
55	VOLAR	3.5	1	0
56	DESCUBRAN	1	1	1
57	APROVECHA	0	0	1
58	ENCUENTRA	1	1	1
59	PRODUCE	1	1	0
60	HACE	1	1	0
61	MUSICA	3	3	2
62	HUERTITO	0	5	0



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

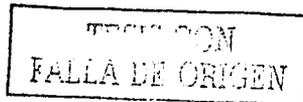
TABLA 3: MEDIANA DE PALABRAS POR ESTRATEGIA, PRETEST- POSTEST.

		CONTEXTO	
		PRETEST	POSTEST
1	MEDIDOR	2	2
2	PETIRROJO	0	4
3	ESMERALDA	0	4
4	VIO	0	1
5	RAMITA	1	2
6	UTIL	1	1
7	FLAMENCO	0	0
8	CENTIMETRO	0	3
9	TUCAN	0	0
10	MEDIDOS	1	1
11	CARGO A RARO	0	0
12	FAISAN	0	0
13	COMERE	1	1
14	GUISO	0	0
15	BULLEN	0	0
16	TORONJIL	0	0
17	LIRIO	0	0
18	LILIA	0	0
19	POR	0	0
20	SEGABA	0	2
21	CLARAS	0	0
22	ESPIGAS	0	0
23	HOZ	0	3
24	ZAPOTE	3	3
25	DESENLADNILLADOR	0	0
26	ZOCALO	0	0
27	PAUSA	0	2
28	ALARGABA	0	0
29	AFILADA	1	2
30	YESO	1	3
31	SIEMBRA	5	3
32	CONTENTOS	1	2
33	ZORILLA	0	3
34	ZAPATOS	3	3
35	DESENCAJOTADOR	0	0
36	DIFICIL	1	1
37	ZACATE	3	4
38	YUCATAN	1	0
39	YENIDO	0	1
40	APROVECHEMOS	0	1
41	XOCHMILCO	2	3
42	VUELVO	1	3
43	VUELVATASE	1	1
44	HUELEN	1	2
45	CASITAS	1	2
46	VUELLES	1	0
47	HUECOS	1	0
48	CONTARNOS	0	4
49	COMELORN	3	3
50	COMEDOR	3	1
51	VOLVER	2	2
52	VOLTEA	1	3
53	VOLO	2	1
54	VOLCANES	3	1
55	VOLAR	2	1
56	DESCUBRAN	1	1
57	APROVECHA	1	1
58	ENCUENTRA	1	1
59	PRODUCE	0	1
60	HACE	1	1
61	MUSICA	3	3
62	HUERITO	0	4

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

Con respecto a la pregunta, si existen diferencias en las medias de vocabulario entre el pretest-postest y prueba de memoria en cada una de las 62 palabras, se observó que: en el pretest las medias por palabra estuvieron entre de 0 y 2.64, en el postest entre .33 y 3.0 y en la prueba de memoria entre .17 y 4.18.

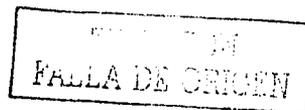
En general se observó que 60 palabras mostraron incremento entre el pretest y la prueba de memoria, pero dos palabras (segaba y Yucatán) no muestran diferencias en la prueba de memoria. (Ver tabla 4.)



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

Tabla 4. COMPARACIÓN DE MEDIAS EN PRETEST - POSTEST DEL VOCABULARIO DE TODA LA MUESTRA

	PRETEST	POSTEST	MEMORIA
1 MEDIDOR	193	270	4 18
2 PETROJO	26	230	2 25
3. ESMERALDA	63	280	1 25
4 VIO	33	193	2 00
5. RAMITA	152	241	2 25
6. UTIL	160	200	2 83
7 FLAMENCO	63	63	1 08
8 CENTÍMETRO	74	207	1 50
9 TUCAN	0	78	1 42
10 MEDIDOS	93	144	1 33
11 CABO A RAHO	19	37	33
12 FAISAN	19	52	33
13 COMERE	85	148	2 17
14 OJISO	33	33	1 42
15 BULLEN	15	63	1 08
16 TORONJIL	30	89	92
17 LIRIO	11	59	75
18 MILPA	30	174	92
19 POR	96	67	59
20 SEGABA	26	93	1 17
21 CLARAS	48	93	42
22 ESPIGAS	33	107	83
23 HOZ	22	167	1 92
24 ZAPOTE	168	207	1 63
25 DESENLADRILLADOR	28	74	1 75
26 ZOCALO	52	96	1 17
27 PAUSA	44	133	2 50
28 ALARGAHA	22	96	2 33
29 AFILADA	74	137	1 75
30 YESO	132	267	3 33
31 SIEMBRA	166	270	2 67
32 CONTENTOS	156	174	2 60
33 ZORILLA	160	167	2 08
34 ZAPATOS	264	278	3 75
35 DESENCAPOTADOR	36	65	1 17
36 DIFÍCIL	128	128	2 75
37 ZACATE	237	300	4 25
38 YUCATAN	133	93	1 33
39 YENDO	84	78	1 75
40 APROVECHEMOS	84	115	2 25
41 XOCHIMILCO	164	211	2 58
42 VUELVO	145	219	2 00
43 VUELVANSE	67	181	1 92
44 HUELEN	112	260	2 33
45 CASITAS	164	270	2 25
46 VUELES	68	130	1 75
47 HUECOS	96	119	2 00
48 CONTARNOS	148	278	3 00
49 COMELÓN	232	300	4 17
50 COMEDOR	212	293	3 75
51 VOLVER	205	199	3 17
52 VOLTEA	156	236	2 58
53 VOLO	145	211	2 08
54 VOLCANES	156	260	3 17
55 VOLAR	177	167	3 42
56 DESCUBRAN	108	126	1 75
57 APROVECHA	68	107	1 92
58 ENCUENTRA	104	104	2 08
59 PRODUCE	64	93	1 50
60 HACE	100	104	2 33
61 MUSICA	215	219	2 50
62 HUERTITO	56	263	1 73



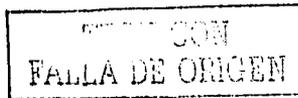
VII. Evaluación de la dificultad conceptual de las palabras por maestros y jueces.

Se aplicó el cuestionario de *dificultad conceptual* (Ver anexo 3.) a 3 maestros y 4 jueces, con éste cuestionario los expertos evaluaron dos aspectos: si el niño conoce la palabra y si es un concepto fácil o difícil.

Con respecto a la dificultad conceptual los jueces y maestros opinaron que: siete palabras (útil, zapatos, casitas, comelón, comedor, volar y contentos) son consideradas como fáciles por el 100%, seis palabras (vio, ramita, Xochimilco, voló y música) son consideradas como fáciles por el 85,7% y seis palabras con consideradas como fáciles por el 71.4%. Y solamente tres palabras (flamenco, bullen y desencapotador) son consideradas como difíciles por el 71.4% de maestros y jueces. (Ver tabla 5.)

Lo que nos señala que jueces y maestros consideran que: 19 palabras son fáciles para el niño, tres palabras no son ni fáciles ni difíciles, tres palabras son difíciles y en 37 palabras no hay acuerdo si las palabras son fáciles o difíciles.

Analizando solamente al grupo de maestros se observó que: 21 palabras son consideradas como fáciles para el 100%, 19 palabras son fáciles para el 66%, una palabra es considerada como difícil por el 100% de los maestros, y tres palabras son difíciles para el 66%. (Ver tabla 6.) Se observó que hay



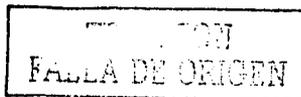
discrepancia entre la opinión de los maestros y de los jueces con respecto a si las palabras son fáciles y difíciles.

Además, se obtuvo la media de palabras y se encontró que: tres palabras tuvieron una media de 3, esto significa que las palabras: bullen, flamenco y desencapotador son difíciles; 25 palabras tuvieron una media de 2, es decir que, tienen un nivel medio de dificultad, mientras que 33 palabras tuvieron una media de 1, esto es que son fáciles para el niño de acuerdo con la opinión del maestro. (Ver tabla 7.)

Con respecto a las palabras que el niño conoce, el 100% de maestros y jueces opina que de las 62 palabras diferentes los niños conocen 20, el 85.7% opina que conoce seis palabras, el 71.2% que conoce nueve palabras.

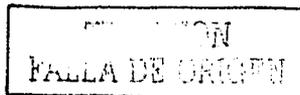
El 100% de maestros y jueces considera que los niños no conocen dos palabras (bullen y desencapotador), el 85.7% considera que no conocen siete palabras (flamenco, cabo a rabo, toronjil, desenadrillador, vuélvanse, petirrojo y segaba) y el 71.4% consideran que no conocen cuatro palabras (produce, aprovechemos, afilada y hoz). (Ver tabla 8.)

Lo que significa que según los maestros y jueces el niño conoce 26 palabras, no conoce 13 y en 23 palabras nos hay acuerdo si las conocen o no.



Tomando en cuenta solamente a los maestros se observó que el niño conoce: 39 palabras de acuerdo con el 100% y 11 palabras según el 66%, que no conoce dos palabras (bullen y desencapotador) según el 100% y no conoce ocho palabras (flamenco, cabo a rabo, toronjil, desenladrillador, afilada, vuélvanse, petirrojo y segaba) de acuerdo con el 66%. (Ver tabla 9.)

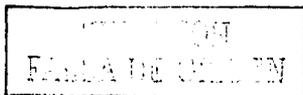
Además, se obtuvo la media de palabras y se encontró que 38 tuvieron un rango de media de 1 a 1.4, es decir que el niño las conoce, 16 tuvieron una media de 1.5 a 1.8 lo cual significa que no hay acuerdo si las conoce o no el niño, siete palabras tuvieron una media de 2, esto es que las palabras no son conocidas por el niño. (Ver tabla 10.)



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

TABLA 5 FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA OPINIÓN DE MAESTROS Y JUECES SOBRE LA DIFICULTAD CONCEPTUAL DE LAS PALABRAS

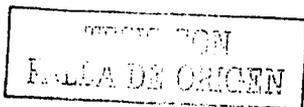
PALABRA	FACIL	NI FACIL NI DIFICIL	DIFICIL
6 UTIL	7(100%)		
34 ZAPATOS	7(100%)		
45 CASITAS	7(100%)		
50 COMEDOR	7(100%)		
50 COMEDOR	7(100%)		
55 VOLAR	7(100%)		
32 CONTENTOS	7(100%)		
4 VIO	6(85.7%)	1(14.3%)	
5 RAMITA	6(85.7%)	1(14.3%)	
41 XOCOMILCO	6(85.7%)	1(14.3%)	
46 VUELES	6(85.7%)	1(14.3%)	
23 VOLÓ	6(85.7%)	1(14.3%)	
61 MUSICA	6(85.7%)	1(14.3%)	
13 CORRER	5(71.4%)	1(14.3%)	1(14.3%)
24 ZAPOTE	5(71.4%)	1(14.3%)	1(14.3%)
38 DIFICIL	5(71.4%)	1(14.3%)	1(14.3%)
47 ZACATE	5(71.4%)	1(14.3%)	1(14.3%)
44 HUELETI	5(71.4%)	1(14.3%)	1(14.3%)
60 HACE	5(71.4%)	1(14.3%)	1(14.3%)
9 CENTIMETRO	4(57.1%)	1(14.3%)	1(14.3%)
14 CUSCO	4(57.1%)	1(14.3%)	1(14.3%)
19 POR	4(57.1%)	1(14.3%)	1(14.3%)
31 CLARAS	4(57.1%)	1(14.3%)	1(14.3%)
47 HUECOS	4(57.1%)	1(14.3%)	1(14.3%)
51 VOLVER	4(57.1%)	1(14.3%)	1(14.3%)
68 ENCUENTRA	4(57.1%)	1(14.3%)	1(14.3%)
8 TUCAN	4(42.9%)	1(14.3%)	1(14.3%)
52 FAISAN	4(42.9%)	1(14.3%)	1(14.3%)
80 YESO	4(42.9%)	1(14.3%)	1(14.3%)
38 YUCATAH	4(42.9%)	1(14.3%)	1(14.3%)
42 VUELVO	4(42.9%)	1(14.3%)	1(14.3%)
43 VUELVANSE	4(42.9%)	1(14.3%)	1(14.3%)
48 CONFARROS	4(42.9%)	1(14.3%)	1(14.3%)
64 VOLCANES	4(42.9%)	1(14.3%)	1(14.3%)
1 MEDIDOR	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
6 PETRUELO	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
10 MEDIDOS	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
17 LIRIO	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
22 ESPIGAS	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
26 ZOCALO	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
27 PAUSA	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
28 ALARGABA	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
29 AFILADA	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
31 SIEMBRA	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
33 GORILLA	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
39 YENDO	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
40 APROVECHAMOS	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
52 VOLTEA	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
66 DESCUBRAM	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
57 APROVECHA	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
60 PRODUCE	3(28.6%)	1(14.3%)	1(14.3%)
3 ESMERALDA	3(14.3%)	0(0%)	1(14.3%)
11 CABO A RABO	3(14.3%)	1(14.3%)	1(14.3%)
16 TOROPIJIL	3(14.3%)	1(14.3%)	1(14.3%)
18 MILPA	3(14.3%)	1(14.3%)	1(14.3%)
23 HOZ	3(14.3%)	1(14.3%)	1(14.3%)
25 DESENDRILLADOR	3(14.3%)	1(14.3%)	1(14.3%)
7 FLAMENCO	3(14.3%)	1(14.3%)	1(14.3%)
15 BULLEN	3(14.3%)	1(14.3%)	1(14.3%)
19 SEBABA	3(14.3%)	1(14.3%)	1(14.3%)
35 DESCRIPOTADOR	3(14.3%)	1(14.3%)	1(14.3%)



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

TABLA 6: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA OPINIÓN DE MAESTROS SOBRE LA DIFICULTAD CONCEPTUAL DE LAS PALABRAS

PALABRA	FACIL (maestros)	# FACIL NI DIFICIL maestros	DIFICIL maestros
3. UTIL	3 (100%)		
4. VIO	3 (100%)		
5. RAMITA	3 (100%)		
8. CENTIMETRO	3 (100%)		
9. TUCAN	3 (100%)		
12. FAISAN	3 (100%)		
13. GOMERE	3 (100%)		
14. GUIÑO	3 (100%)		
19. POR	3 (100%)		
32. CONTENTOS	3 (100%)		
33. ZAPATOS	3 (100%)		
41. XCHIMILCO	3 (100%)		
43. VUELVAHISE	3 (100%)		
44. HUELEN	3 (100%)		
45. CASITAS	3 (100%)		
49. COMELÓN	3 (100%)		
50. COMEDOR	3 (100%)		
53. VOLO	3 (100%)		
54. VOLCANES	3 (100%)		
55. VOLAR	3 (100%)		
61. MUECA	3 (100%)		
1. MEDIDOR	2 (66%)		1 (33%)
17. LIRIO	2 (66%)	1 (33%)	
21. CLARAS	2 (66%)	1 (33%)	
22. ESPIGAS	2 (66%)		1 (33%)
24. ZAPOTE	2 (66%)	1 (33%)	
27. PAUSA	2 (66%)	1 (33%)	
29. AFILADA	2 (66%)	1 (33%)	
30. YÉSO	2 (66%)	1 (33%)	
31. SIEMBRA	2 (66%)	1 (33%)	
36. DIFÍCIL	2 (66%)	1 (33%)	
42. VUELVO	2 (66%)	1 (33%)	
46. VUELES	2 (66%)	1 (33%)	
47. HUECOS	2 (66%)	1 (33%)	
61. VOLVER	2 (66%)	1 (33%)	
67. APROVECHA	2 (66%)		1 (33%)
58. ENCUENTRA	2 (66%)	1 (33%)	
59. PRODUCE	2 (66%)	1 (33%)	
60. FACE	2 (66%)	1 (33%)	
10. MUDIDOS	2 (66%)	1 (33%)	
2. PETROLIO	1 (33%)		2 (66%)
3. ESMERALDA	1 (33%)	2 (66%)	
11. CABO A RABO	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
16. TORONJIL	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
18. MILPA	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
23. HOY	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
25. DESENLADRILLADOR	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
26. ZÓCALO	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
28. ALARGABA	1 (33%)	2 (66%)	
33. ZORILLA	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
37. ZAGATE	1 (33%)	2 (66%)	
38. YUCATAN	1 (33%)	2 (66%)	
39. YETIDO	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
40. APROVECHEMOS	1 (33%)	2 (66%)	
48. CONTARNOS	1 (33%)	2 (66%)	
52. VOLTEA	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
56. DESCUBRAN	1 (33%)	2 (66%)	
7. FLAMENGO	1 (33%)	1 (33%)	2 (66%)
15. BULEN	1 (33%)	3 (100%)	
20. SEGABA	2 (66%)	1 (33%)	
35. DESENCAPOTADOR	1 (33%)	2 (66%)	



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

TABLA 7. MEDIA DE DIFICULTAD CONCEPTUAL DE LAS PALABRAS DE MAESTROS Y JUECES

	Media	Mediana	Modo
15 BULLEN	3.2	3	3
7 FLAMENCO	3	3	3
35 DESENCAPOTADOR	3	3	2
20 SEGARA	2.8	3	2
25 DESEÑADRILLADOR	2.8	3	3
11 CABO A RABO	2.7	3	4
16 TORONJIL	2.7	3	3
23 HOZ	2.7	3	3
52 VOLTEA	2.7	3	4
2 PETIROJO	2.5	3	3
33 ZORILLA	2.4	2	4
43 VUELVAÑSE	2.4	3	1
57 APROVECHA	2.4	3	3
59 PRODUCE	2.4	3	3
17 LIRIO	2.2	2	3
22 ESPIGAS	2.2	2	3
28 ALARGARA	2.2	2	2
29 AFILADA	2.2	2	3
39 YENDO	2.2	2	3
46 APROVECHEMOS	2.2	2	3
18 AREPA	2.1	2	2
20 ZOCALO	2.1	2	2
27 PAUSA	2.1	2	2
47 HUECOS	2.1	1	1
1 MEDIDOR	2	2	2
10 MEDIDOS	2	2	2
30 YESO	2	2	1
54 VOLCANES	2	2	3
3 ESMERALDA	1.8	2	2
8 CENTIMEIRO	1.8	1	1
12 FAISAN	1.8	1	1
18 FOR	1.8	1	1
38 YUCATAN	1.8	2	1
56 DESCURRAN	1.8	2	2
9 TUCAN	1.7	2	2
14 GUISO	1.7	1	1
31 SIEMBRA	1.7	2	2
42 VUELVO	1.7	2	2
48 CONTARNOS	1.7	2	2
58 ENCUNTRA	1.5	1	1
13 COMERÉ	1.4	1	1
21 CLARAS	1.4	1	1
51 VOLVER	1.4	1	1
5 RAMITA	1.2	1	1
24 ZAPOTE	1.2	1	1
36 DIFICIL	1.2	1	1
37 ZACATE	1.2	1	1
41 HUELÉN	1.2	1	1
60 HACE	1.2	1	1
4 VIO	1.1	1	1
41 XOCHIMILCO	1.1	1	1
46 VUELES	1.1	1	1
53 VOLÓ	1.1	1	1
61 MUSICA	1.1	1	1
6 UTIL	1.1	1	1
32 CONTENTOS	1	1	1
34 ZAPATOS	1	1	1
45 CASITAS	1	1	1
49 COMELON	1	1	1
50 COMEDOR	1	1	1
55 VOLAR	1	1	1

LIBROS CON
FALLA DE ORIGEN

Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

TABLA 6: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA OPINIÓN DE MAESTROS Y JUECES RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS

PALABRA	SI LA CONOCE	NO LA CONOCE
5 RAMITA	7(100%)	
13. COMERE	7(100%)	
21 CLARAS	7(100%)	
24 ZAPOTE	7(100%)	
32 CONTENTOS	7(100%)	
34 ZAPATOS	7(100%)	
36 DIFICIL	7(100%)	
37 ZACATE	7(100%)	
41 XOCHMILCO	7(100%)	
42 VUELVO	7(100%)	
44 HUERTIL	7(100%)	
55 CASITAS	7(100%)	
49 COMELON	7(100%)	
50 COMEDOR	7(100%)	
53 VOLO	7(100%)	
55 VOLAR	7(100%)	
58 ENCUENTRA	7(100%)	
60 HACE	7(100%)	
61 MUSICA	7(100%)	
62 HUERTITO	7(100%)	
1 MEDIOR	7(85.7%)	1(14.3%)
36 ZOCALO	7(85.7%)	1(14.3%)
30 YESO	7(85.7%)	1(14.3%)
11 SIEMBRA	7(85.7%)	1(14.3%)
48 CONTARROS	7(85.7%)	1(14.3%)
4 VIG	7(85.7%)	1(14.3%)
10 MEDIDOS	7(71.4%)	3(28.6%)
14 QURSO	7(71.4%)	3(28.6%)
18 MILPA	7(71.4%)	3(28.6%)
19 POR	7(71.4%)	3(28.6%)
38 YUCATAN	7(71.4%)	3(28.6%)
39 YERDO	7(71.4%)	3(28.6%)
47 HUECOS	7(71.4%)	3(28.6%)
54 VOLCANES	7(71.4%)	3(28.6%)
56 DESECBRADA	7(71.4%)	3(28.6%)
9 CENTIMETRO	4(57.1%)	3(42.9%)
33 ZORILLA	4(57.1%)	3(42.9%)
46 VUELES	4(57.1%)	3(28.6%)
8 UTIL	4(57.1%)	3(42.9%)
1 ESMERALDA	3(42.9%)	4(14.3%)
27 PAUSA	3(42.9%)	4(57.1%)
28 ALARGABA	3(42.9%)	4(42.9%)
57 APROVECHA	3(42.9%)	4(57.1%)
17 LIBRO	3(42.9%)	4(57.1%)
4 TUCAN	3(28.6%)	7(28.6%)
12 FAISAN	3(28.6%)	4(57.1%)
22 ESPIGAS	3(28.6%)	4(57.1%)
23 HOZ	3(28.6%)	7(71.4%)
29 APILADA	3(28.6%)	7(71.4%)
40 APROVECHEMOS	3(28.6%)	7(71.4%)
59 PRODUCE	3(28.6%)	7(71.4%)
7 FLAMENCO	1(14.3%)	6(85.7%)
11 CABO A RABO	1(14.3%)	6(85.7%)
16 TORONJIL	1(14.3%)	6(85.7%)
25 DESEHAPILLADOR	1(14.3%)	6(85.7%)
43 VUELVANSE	1(14.3%)	6(85.7%)
51 VOLVER	1(14.3%)	4(57.1%)
52 VOLTEA	1(14.3%)	4(57.1%)
1 PETIROJO		7(85.7%)
20 SEGABA		7(85.7%)
15 BULERO		7(100%)
65 DESEHCAPOTADOR		7(100%)

**TRABAJO CON
PALABRA DE ORIGEN**

Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

TABLA 9: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA OPINIÓN DE MAESTROS RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS

PALABRA	SI		NO	
	FRECUENCIA	LA CONOZCO	FRECUENCIA	LA CONOZCO
1 MEDIDOR	3 (100%)			
3 ESMERALDA	3 (100%)			
4 VIO	3 (100%)			
5 RAMITA	3 (100%)			
6 UTIL	3 (100%)			
8 CENTIMETRO	3 (100%)			
10 MEDIDOS	3 (100%)			
13 COMERRE	3 (100%)			
14 OUSO	3 (100%)			
17 LIRIO	3 (100%)			
18 MILPA	3 (100%)			
19 POR	3 (100%)			
21 CLARAS	3 (100%)			
24 ZAPOTI	3 (100%)			
26 ZOGARLO	3 (100%)			
27 PAUSA	3 (100%)			
40 YESO	3 (100%)			
41 SILMBRA	3 (100%)			
42 CONTENEDOR	3 (100%)			
44 ZAPATO	3 (100%)			
46 BIRCAL	3 (100%)			
47 ZACATE	3 (100%)			
48 YUCATAN	3 (100%)			
49 YENDO	3 (100%)			
41 XOCHIMILCO	3 (100%)			
42 VUELVO	3 (100%)			
44 RUELLIT	3 (100%)			
46 CASITAS	3 (100%)			
47 HUECCO	3 (100%)			
49 COMELON	3 (100%)			
60 COMEDOR	3 (100%)			
61 VOLVIR	3 (100%)			
63 VOLO	3 (100%)			
64 VOLCANER	3 (100%)			
66 VOLAR	3 (100%)			
67 APROVECHA	3 (100%)			
68 ENCUENTRA	3 (100%)			
69 HACE	3 (100%)			
61 MURISA	3 (100%)			
12 FASIAN	1 (33%)		2 (66%)	
22 ESPIGAS	1 (33%)		2 (66%)	
23 HOZ	1 (33%)		2 (66%)	
28 ALARGABA	1 (33%)		2 (66%)	
33 ZORILLA	1 (33%)		2 (66%)	
40 APROVECHENOR	1 (33%)		2 (66%)	
46 VUELTE	1 (33%)		2 (66%)	
48 CONTARTOS	1 (33%)		2 (66%)	
62 VOLTEA	1 (33%)		2 (66%)	
66 DESCUBRAN	1 (33%)		2 (66%)	
69 PRODUCE	1 (33%)		2 (66%)	
7 TUCAN	1 (33%)		2 (66%)	
7 FLAMERICO	1 (33%)		2 (66%)	
11 CABO A RABO	1 (33%)		2 (66%)	
16 TORONJIL	1 (33%)		2 (66%)	
25 DESENLADHILLADOR	1 (33%)		2 (66%)	
29 AFILADA	1 (33%)		2 (66%)	
43 VUELVANSE	1 (33%)		2 (66%)	
2 FETRIDO	1 (33%)		2 (66%)	
20 SEGABA	1 (33%)		2 (66%)	
15 BULLEH	3 (100%)			
35 DESENCAPOTADOR	3 (100%)			

TEMA CON FALLA DE ORIGEN

Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

TABLA 10. MEDIAS, MEDIANAS Y MODOS DE LA OPINIÓN DE MAESTROS RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS

	Media	Mediana	Modo
5 RAMITA	1	1	1
13 COMERE	1	1	1
21 CLARAS	1	1	1
24 ZAPOTE	1	1	1
32 CONTENTOS	1	1	1
34 ZAPATOS	1	1	1
36 DIFÍCIL	1	1	1
37 ZACATE	1	1	1
41 XOCHIMILCO	1	1	1
42 VUELVO	1	1	1
44 HUELEN	1	1	1
46 CASITAS	1	1	1
49 COMELÓN	1	1	1
50 COMEDOR	1	1	1
51 VOLVER	1	1	1
53 VOLO	1	1	1
55 VOLAR	1	1	1
56 ENCUENTRA	1	1	1
46 TACE	1	1	1
11 MÚSICA	1	1	1
1 MEDIDOR	1.1	1	1
26 ZOCCALO	1.1	1	1
30 YESO	1.1	1	1
31 SIEMBRA	1.1	1	1
48 CONTANTIOS	1.1	1	1
4 VIO	1.2	1	1
10 MEDIDOS	1.2	1	1
14 OUIÑO	1.2	1	1
18 MILPA	1.2	1	1
19 POR	1.2	1	1
20 SEGABA	1.2	1	1
38 YUCATÁN	1.2	1	1
39 YENDO	1.2	1	1
47 HUECOS	1.2	1	1
54 VOLCANES	1.2	1	1
56 DESCUBRIR	1.2	1	1
6 ÚTIL	1.4	1	1
8 CENTÍMETRO	1.4	1	1
17 LIRIO	1.5	2	2
27 PAUSA	1.5	2	2
48 VUELES	1.5	1	1
57 APROVECHA	1.5	2	2
23 HOZ	1.7	2	2
28 ALARGABA	1.7	2	2
29 AFILADA	1.7	2	2
33 ZORILLA	1.7	1	1
40 APROVECHEMOS	1.7	2	2
50 PRODUCE	1.7	2	2
7 FLAMENCO	1.8	1	1
11 CABO A RARO	1.8	2	2
16 TORONJIL	1.8	2	2
22 ESPIGAS	1.8	2	2
25 DESENLAORILLADOR	1.8	2	2
43 VUELVANSE	1.8	2	2
12 FAISAN	2	2	2
15 BULLEN	2	2	2
36 DESERCAPOTADOR	2	2	2
2 PETIROJO	2.1	2	2
3 ESMERALDA	2.1	2	2
9 TUCÁN	2.1	2	3
52 VOLTEA	2.1	2	2

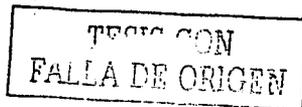
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DISCUSIÓN

Con respecto a la efectividad de las estrategias, por un lado, se encontró que de acuerdo con el punto de corte, en el 11% de los niños el cambio fue significativo y en el 70% hubo un cambio razonable, lo que nos indica el incremento del vocabulario en el 81% de los niños. El incremento del vocabulario tiene que ver con el cambio en las categorías, ya que en el postest aumentaron los rangos de 4 - 5 y disminuyeron los rangos de 0- 1, además se encontraron diferencias en las medias entre el pretest y el postest del vocabulario en las tres estrategias. Esto coincide con la opinión de diversos autores que han señalado que existe ganancia en el vocabulario cuando hay instrucción de éste: Beck, McKeown y Omason, 1987; Chall, 1987; Curtis, 1987; Mazón, 1998 .

Por otro lado, en la efectividad de cada una de las estrategias, se observó mayor ganancia de vocabulario en la aplicación de la estrategia de *definición* seguida de la estrategia de *contexto*. Las diferencias entre el pretest y el postest en estas intervenciones, apuntan al incremento en el postest en las categorías 3, 4 y 5 en la estrategia de definición, así como, un incremento en las categorías 4 y 5 para la estrategia de *contexto*.

La estrategia de *definición*, por sus características de enseñanza directa del significado de las palabras, favorece el desarrollo del vocabulario, esto indica que la instrucción individual es mejor (Jenkins, Matlock y Slocum, 1989; Nemko, 1984). Esta

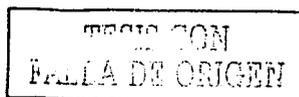


instrucción en el significado de la palabra puede afectar substancialmente la adquisición del vocabulario. Mckeown y Curtis (1987) y McDaniel y Pressley (1989) señalan que la definición puede favorecer la comprensión y adicionalmente proporcionar entendimiento más específico del vocabulario, principalmente en los niños de alto riesgo (de bajo nivel socioeconómico).

La desventaja que tendría esta estrategia, es el tiempo, ya que es necesaria una enseñanza individualizada y exige que el maestro dedique mayor tiempo a la instrucción del significado de cada una de las palabras.

En el caso de la estrategia de *contexto*, se encontró menor ganancia en el posttest, ya que en ésta se requiere que el texto proporcione las claves o señales contextuales para que los niños deduzcan el significado de las palabras, lo cual implica que el niño requiera más habilidades lingüísticas para poder hacer esta deducción en los libros de texto de esas edades (Cooper, 1999; Graves, 1987 y Nist, Olejnik, 1995). La propuesta es: el uso de textos basados en el nivel del lenguaje de los niños.

Considerando que si s textos del entrenamiento fueran arreglados de tal forma que fueran descriptivos del vocabulario del niño, con el contexto el niño lograría entender las palabras según el sentido que el texto le está dando.

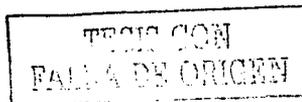


En cuanto a la estrategia *familia de palabras* se puede decir que: facilitaría que el niño conociera las palabras y sus significados para derivar de una misma raíz diferentes palabras, como señalan Shu y Anderson (1997) quienes encontraron que los niños se desempeñan mejor en los caracteres familiares y que se puede generalizar dicho conocimiento; en el presente estudio se observó un incremento en las categorías 2 y 4 entre el pretest y postes y un mayor aumento en la prueba de memoria de 4 y 5, lo que nos indica que cuando el niño tiene un conocimiento intermedio de la palabra, continúa extendiendo su vocabulario.

En el caso del grupo control se consideró al grupo de control de Mazón (1998), en donde no se promovió la interacción, no se encontraron cambios significativos, lo cual lleva a suponer, que los niños con los que no se interactúa sobre el significado de las palabras, no incrementan su vocabulario.

Se puede concluir que, el uso de estrategias permite que los alumnos se apropien de ellas y las utilicen cotidianamente, también pueden ser recursos de apoyo para los maestros, ya que proporcionan guías de acción para ampliar el vocabulario.

Existen diversas estrategias que pueden utilizar los maestros en el salón de clases, Alva (2003) en un estudio de capacitación para incrementar los repertorios verbales de los niños, evaluó 12 estrategias de interacción, las que clasificó en: introductorias o de familiarización a la tarea, de interacción grupal

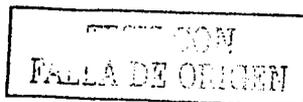


y de enseñanza individual. El presente trabajo se enfocó en la enseñanza individual de las estrategias y apoya a los maestros en estrategias más directas para la enseñanza del vocabulario.

Las estrategias estudiadas aquí tienen ciertas particularidades, son sencillas, individuales y de instrucción directa, estas características son indispensables para los niños de alto riesgo, necesarias para incrementar el repertorio verbal e introductorias a otras estrategias grupales.

No se encontraron diferencias en el vocabulario de los niños según los años de estudios de los padres, esto es debido a las características de la muestra, dentro de esta son muy pocos los padres que tienen más de 17 años de estudio, por lo que se considera como una muestra de bajo nivel académico, y por lo tanto de riesgo.

La población de escasos recursos y bajo nivel académico es considerada como una población de riesgo, en donde sus competencias lectoras (entre las que se considera el vocabulario) se encuentran retrasadas (Alva y Hernández, 2002; Arias y Alva, 2002; Díaz-Guerrero y Emmite, 1986; White, Graves y Slater, 1990). Confirmando así, que estas poblaciones al tener un lenguaje poco desarrollado, presentan bajo rendimiento escolar y deficiente comprensión lectora, esto puede explicar que México con un alto índice de pobreza ocupe uno de los últimos lugares en las evaluaciones sobre lectura a nivel internacional (Delgado, 2001 y Reyes, 2001). En estas poblaciones sería particularmente

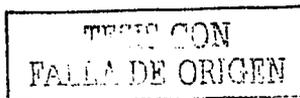


útil el uso de las estrategias como demuestran los resultados de este estudio.

Al considerar la dificultad conceptual de las palabras, ya sea por que son demasiado abstractas o desconocidas en el ambiente en el que se desarrolla el niño por el uso que hace de ellas, debe tomarse en cuenta que muchas palabras de los libros de texto y del discurso de los adultos son difíciles para los niños. Además de los libros de texto, los cuentos infantiles también contienen conceptos difíciles para el niño, por lo que debe considerarse esta dificultad al usarlos como complemento de la enseñanza Martinelli, 2002 y Gómez, 2002.

Otro punto importante para discutir es la sobrestimación de la dificultad conceptual de las palabras por parte de los adultos, ya que evalúan como fáciles a la mayoría de las palabras seleccionadas. Un ejemplo: el presente estudio se aplicó en uno de los barrios de Xochimilco, una de las palabras a evaluar fue precisamente ésta, se observó que muy pocos niños pudieron explicar alguno de los significados de la palabra como: el lugar donde vivían o el mercado.

Todo esto nos indica la necesidad de reforzar el aprendizaje del vocabulario, ya que el aprendizaje incidental no es suficiente para que el niño amplíe su vocabulario, y las estrategias empleadas en el presente trabajo pueden ayudar a esta tarea.

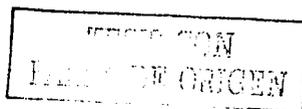


También, se encontró que los maestros y los jueces difieren en las evaluaciones de las palabras, encontrándose que los maestros califican como más fáciles las palabras evaluadas. Ambos grupos sólo coinciden en la evaluación en siete palabras como fáciles, los maestros opinan que la mayoría de las palabras son fáciles para el niño (ver tablas 5 y 6). Piaget (1973) señala que en la enseñanza de la ciencia, los maestros deben conocer primero los conceptos espontáneos del niño para después instruirlos.

Existen distintos criterios entre los adultos sobre qué palabras conoce el niño, y si a esto agregamos que el libro de texto tiene palabras desconocidas para el niño y que aporta muy poca información que explique su(s) significado(s), se puede esperar que la lectura se vuelva una actividad difícil y sin sentido. Además, muchos niños viven en ambientes lingüísticos limitados, lo que afecta su rendimiento académico al no comprender los significados de las palabras cuando el maestro da instrucciones o cuando lee.

Se sugiere que los maestros se apoyen en el lenguaje utilizado por los niños y que se gradúe el nivel de dificultad en las instrucciones, los materiales y la enseñanza en el aula (Alva, 1984; Alva, 1991).

Otra sugerencia es que debe considerarse por un lado el lenguaje espontáneo de los niños en el momento de elaborar textos y por otro lado enseñarles a manejar las estrategias para



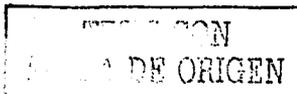
que de manera independiente puedan aumentar su vocabulario, tomando en cuenta que los significados de cada palabra se van adquiriendo poco a poco (Nagy, 1989).

Una de las limitantes del presente trabajo fue que los criterios de inclusión de los niños que se asignaron al grupo de familia de palabras sesgó la asignación a los grupos de definición y contexto, sobretodo el grupo de *definición* que se integró con niños de menor vocabulario lo cual pudo influir en los resultados.

Otra limitante importante fue que en el entrenamiento de la estrategia de *contexto* se enfocó solamente a las palabras de la lectura, restringiendo el entrenamiento de otras palabras.

Se sugiere, para futuros estudios, trabajar con una población más amplia, ya que una de las dificultades encontradas en este trabajo fue la muerte experimental en la muestra, debido a cambios de domicilio, de escuela, vacaciones, enfermedades, etc.

Se propone, para otros trabajos estudiar la relación que pueda tener el nivel socioeconómico en la efectividad de las estrategias para incrementar el vocabulario.



BIBLIOGRAFÍA

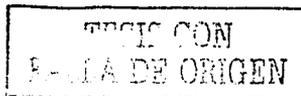
Alcázar, L., Huerta, M. y Ramos, T. (1980). *Un Estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Alva, C. E. (1984). *Proyecto sobre elaboración de un programa de iniciación a la lectura*. Manuscrito sin publicar. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Alva, C. E. (1991). Criterios para la elaboración de un programa de lectura. En E. Alva, M. Terán, L. D. Arboleda; M. Vélez, M. L. Díaz, S. Hernández. *Comprensión y Lenguaje*. Cuadernos C. B. S. México Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Alva, C. E. (2003). *Manual de estrategias para promover el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 6 años*. México: Secretaría de Educación Pública, Programa de Investigación para la Documentación.

Alva, C. E. y Arboleda, D. L. (1990). *Análisis de las interacciones verbales en dos grupos de niños preescolares*. VI Congreso Mexicano de Psicología, México, D. F.



Alva, C. E., Arboleda, D. L. y Carrión, B. R. (1990). *La Escolaridad de los Padres como Variables de Desarrollo del Lenguaje*. VI Congreso Mexicano de Psicología, México, D. F.

Alva, C. E. y Carrión, B. R. (1990). *Desarrollo del vocabulario en niños de dos niveles socioeconómicos*. VI Congreso Mexicano de Psicología, México, D. F.

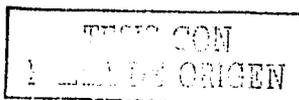
Alva, C. E., Carrión, B. R., y Hernández, P. E., (1998). *Influencia de factores generacionales en el vocabulario emitido por escolares mexicanos*. VIII Congreso Mexicano de Psicología.

Alva, C. E. y Hernández, E. (2001). *La producción del lenguaje de niños mexicanos . Un estudio transversal de niños de cinco a doce años*. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Alva, C. E. y Hernández, E. (2002) . *Análisis del desarrollo de habilidades expresivas en escenarios naturales, explosión del vocabulario*. X Congreso Mexicano de Psicología.

Alva, C. E. y Martínez, N. (1984). *Estudios descriptivos del lenguaje en niños preescolares*. X Congreso Interamericano de Psicología, Puerto Rico.

Alva, C. E., Pérez, B., Mazón, N., Arias, N., Álvarez, A., Mejía, I., et al. (2001). *Cómo usan los niños las palabras*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.



Alva, C. E., Terán, G. M., Arboleda L. D., Vélez, M., Díaz, M. L., y Hernández, S (1991). *Comprensión y Lenguaje*. Cuadernos C. B. S., México, Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco.

Alva, C. E. y Vélez, M. (1990). *Relación entre el lenguaje de los libros de Texto y el de los Maestros con el que Utilizan los Niños de Primer Año*. VI Congreso Mexicano de Psicología, D. F.

Álvarez, M. A. (1998). *Estrategias para definir palabras en la escuela primaria*. VIII Congreso Mexicano de Psicología.

Arboleda, D. y Enríquez, V. (1985). *Estudio descriptivo del lenguaje espontáneo en dos muestras de niños preescolares*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Arboleda D. (1991). *Análisis del lenguaje en dos muestras de niños preescolares*. En E. Alva et al. *Comprensión y Lenguaje*. Cuadernos C. B. S. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Arias, N. y Alva, E. (2002). *Forma y contenido en la definición de sustantivos en la niñez*. X Congreso Mexicano de Psicología.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ayala, L. C. R. (2000). *Efectos de tres estrategias sobre extensión del vocabulario en niños de primero de primaria*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

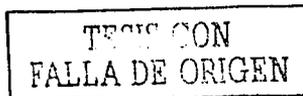
Ayala, R., Mazón N. y Álvarez, M. (1997). *Como Evaluar las Definiciones de Niños de Primer Grado Escolar*. Trabajo inédito. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Barbosa, A. (1988). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México: Ed. Pax-México.

Baumann, J., & Ivey, G. (1997). Delicate balances: striving for a curricular and instructional equilibrium in a second grade, literature/strategy-bases classroom. *Reading Research Quarterly*, 32, (3), 244-275.

Beck, I., McKeown, M., & Omanson, R. (1987) The effects and uses of diverse vocabulary instructional technique. En M., McKeown & M. Curtis *The nature of vocabulary acquisition* (pp.147-163), U.S.A.: Erlbaum associates, Inc. Publishers.

Bijou, S. W. Umbreit, J., Ghezzi, P. M. y Chao C. C. (1986). Psychological linguistics: A natural science approach to the study of language interactions. *The Analysis of verbal behavior* (4), 23-29.



Carrión, R. (1991). *Desarrollo del vocabulario en niños de dos niveles socioeconómicos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

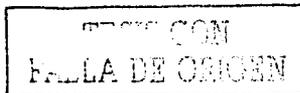
Carrión, B. R., Alva, C. E. (1998). *Vocabulario e interacciones verbales entre niños de primero y segundo grado de primaria*. VIII congreso Mexicano de Psicología.

Carroll, J. (1972). Defining language comprehension: some speculation. En J. Carroll y R. Friedle *Language Comprehension and the Acquisition of knowledge*. U.S.A.: Winston & Son.

Castañeda, F. S. (1982). *Efectos de la experiencia directa sobre la comprensión de lectura*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Chall, J. (1987). Two vocabularies for reading: recognition and meaning. En M., McKeown & M. Curtis *The nature of vocabulary acquisition* (pp.7-17) U.S.A.: Lawrence, Erlbaum associates, Inc. Publishers.

Chávez, K. P., Torres, G. V., Solís, M. A., Andrade, P. P.; Seda, I. S. (2002). *Desarrollo y validación de un inventario de comprensión lectora de textos narrativos para estudiantes de tercer grado de primaria*. VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memorias. México: Secretaría de Educación Pública.



Chinn, C. A., Waggoner, M., Anderson, R., Schommer, M., & Wilkinson, I. A. (1993). Situated actions during reading lessons: A microanalysis of oral reading errors episodes. *American Educational Research Journal*, 30, (2), 361-392.

Clark, E. V. (1983). Meaning and concepts. In P.H. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology*, vol. 3. J. H. Flavell, P.E. Markman (eds) Cognitive Development, New York: Wiley.

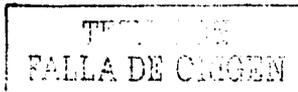
Clark, E. & Hecht, B. (1983). Comprehension, production and language acquisition. *Annual Review*, 34, 325-349.

Clifford, G. (1978). Words for schools: The application in education of the vocabulary research of Edward I. Thorndike. En Supper, P. *Impact of Research on Education: Some Case Studies*. Washington, D. C.: National Academy of Education.

Coll, C. (1997) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México. Ed. Paidós.

Cooper, J. D. (1999). Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: Ed. Aprendizaje .

Correa, P. (1998). Word analysis. Principles for instructions and progress monitoring. *The Texas Center of Reading and Language Arts*, College of Education, University of Texas, Austin.



Cuevas, M. L. (1991). Relación entre el lenguaje del niño y el Maestro durante la enseñanza. En E. Alva y col. *Comprensión y Lenguaje*. Cuadernos C. B. S. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Curtis, M. (1987). Vocabulary testing and vocabulary instruction. En M., McKeown & M. Curtis *The nature of vocabulary acquisition* (pp.37-51) U.S.A.: Lawrence, Erlbaum associates, Inc. Publishers.

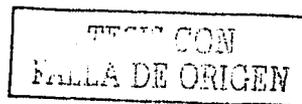
Delgado, M. (2001 4 de diciembre). Truena OCDE a México en evaluación Educativa. *Reforma*, (1A).

Díaz-Barriga F. A., Hernández, G. R., (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz-Guerrero, R., Emmite, P. (1986). *Innovaciones de educación. Un análisis de sistemas de habilidades básicas en la educación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Drum, P., Konopak, B. (1987). Learning word meanings from written context. En M., McKeown & M. Curtis *The nature of vocabulary acquisition* (pp.73-87) U.S.A.: Lawrence, Erlbaum associates, Inc. Publishers.

Feagans, L. & Farran, D. (1994). The effects of daycare intervention in the preschool years on the narrative skills of poverty



children in kindergarten. *International Journal of Behavioral Development*. 17, (3), 503-523.

García, J. A., Martín, J. I., Luque, J. L. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir del texto*. España: Ed. Siglo XXI.

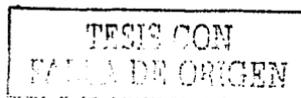
García-Arroyo, M. y Quintana, H. (2002). *El autoconcepto de los estudiantes en un curso de redacción. VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*, Memoria. México: Secretaría de Educación Pública.

Garrido, S. L. (2001). Enseñanza de vocabulario básico a niños:
<http://www.es/interzona/interzona/lingüística/trabajos/005/05htm>.

Gómez, C. R. (2002). *La comprensión lectora infantil en las fábulas. VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Memoria. México: Secretaría de Educación Pública.

Graves, M. (1987). The roles of instruction in fostering vocabulary development. En M., McKeown & M. Curtis *The nature of vocabulary acquisition* (pp.165-183) U.S.A.: Lawrence, Erlbaum associates, Inc. Publishers.

Hinojosa, G., Zazosa, C., Rocha, C., Alatríste, P. y Covarrubias, P. (1987). Estudios de la comprensión de textos



breves en niños de tercero y cuarto de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17, (2), 99- 23.

Jacobson, N., Truax, P. (1998). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. En A. Kazdin. *Methodological issues & strategies in clinical research*. Library of congress cataloging in publication data.

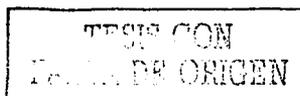
Jenkins, S. Matlock, B. & Slocum, F.(1989). Two approaches to vocabulary instruction: the teaching of individual word meaning and practice deriving word meaning from context. *Reading Research Quarterly*, 24, 215-235.

Jiménez, J. E., Rodrigo, M., Ortiz, M. R. y Guzmán R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107.122.

Johnston, P. (1989). *Evaluación de la comprensión lectora*. España: Ed. Visor.

Kantor, J. R. (1977). *Psychological linguistic*. Chicago Illinois: Principia Press

Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. México: Ed. Prentice Hall.



Klinger, C., Vadillo, G. (1999). *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*. México, Ed. McGraw Hill.

Leal, F. C. (2002) *La primera ciencia cognitiva de la lectoescritura. VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Memorias. México: Secretaría de Educación Pública.

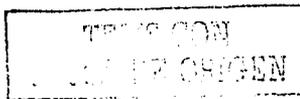
Mackeown, M. (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*, 20, 482-496.

McKeown, M. & Curtis M. (1987) *The nature of vocabulary acquisition* U.S.A.: Lawrence, Erlbaum associates, Inc. Publishers.

McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*. 53, (2) 185-204.

Márquez, A. M. y Rojas Drummond, S. (2002). *Estrategia para la comprensión de textos en niños de primaria. VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Memorias. México: Secretaría de Educación Pública.

Martinelli, S. I. (2002). *El cuento en los textos escolares. VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Memorias. México: Secretaría de Educación Pública.



Mazón, N. (1996). *La Interacción verbal entre iguales en la enseñanza de estrategias para comprender el vocabulario*. VIII Congreso Mexicano de Psicología.

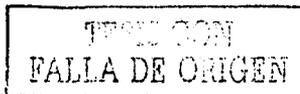
Mazón, N. C. (1998). *La interacción verbal entre iguales en la enseñanza de estrategias para comprender vocabulario*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

McDaniel, M., y Pressley, M. (1989). Keyword and context instruction of new vocabulary meanings: Effects on text comprensión and memory. *Journal of Educational Psychology*. 81 (2), 204-213.

Mena, J. C. (2002). *La comprensión lectora: Un problema metodológico*. VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. memorias. México: Secretaría de Educación Pública.

Miller, G., y Gildea, P. (1987). *How children learn word*. *Scientific American*, 257, (3), 94-99.

Monereo, C., Castelló, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, México: Secretaría de Educación Pública. Biblioteca normalista.



Nagy, W. E. (1989). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Erick clearinghouse on reading and communication skills. U.S.A.

Nagy, W. & Anderson, R. (1984). How many words are there in printed school english. *Reading Research Quarterly*, 19, (3), 304- 331.

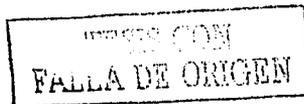
Nagy, W. E., Anderson R. C., Herman, P. A. (1987). Learning word from context during normal reading. *American Educational Research Journal*. 24, (2), 237-270.

Nagy, W., Anderson, R. C., Schommer, M., Scott, J. A., Stallman, A. C. (1989). Morphological families in the internal lexicon. *Reading Research Quarterly*, 24, (3), 262-281.

Nagy, W. & Herman, P. (1987) Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. En M., McKeown & M. Curtis *The nature of vocabulary acquisition* (pp.19-35) U.S.A.: Lawrence, Erlbaum associates, Inc. Publishers.

Nagy, W., Herman, P. & Anderson, R. (1985). Learning word from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.

Nemko, B. (1984). Context versus isolation: Another look at beginning readers. *Reading Research Quarterly*, 19, (4), 461-467.



Nist, S. Olejnik, S. (1995). The role of context and dictionary definition on varying levels of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 30,(2), 179-193.

Palacios, M. S., Canizal, A. V. y Pérez, Y. R. (1997). *Leer para aprender*. México: Ed. Alambra Mexicana.

Piaget, J. (1973). Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky. En Vygotsky. *Pensamiento y Lenguaje*, Argentina: Ed. La Pléyade.

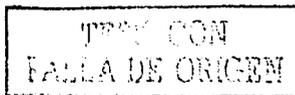
Piaget, J. (1980). *La formación del símbolo en el niño*, México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes, C. (2001, 18 de noviembre) Enseñan a leer sin comprender. *Reforma*, (10-11 A).

Rondal, J. A. (1980). *Lenguaje y educación*. España: Ed. Médica-Técnica

Rondal, J. A. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México:Trillas.

Scott, J., Nagy, W. (1997). Understanding the definition of unfamiliar verbs. *Reading Research Quarterly*. 32, (2), 184-200.



Seda, I., (2001). *La lectoescritura en niños de nivel preescolar*. En S. Swart, R. Shook, A. Klein, C. Hagg. Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura. México: Trillas.

Shore, W., Durso, F. (1990). Partial knowledge in vocabulary acquisition: General constraints and specifics detail. *Journal of Educational Psychology*. 82, (2), 315-318.

Shu, H., Anderson, R. C., (1997). Role of radical awareness in the character and word acquisition of chinese children. *Reading Research Quarterly*, 32, (1), 78-89.

Shu H., Anderson, R. & Zhang, H. (1995). Incidental learning of word meanings while reading a chinese and american cross cultural study. *Reading Research Quarterly*, 30, 76-95.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. España: Ed. Aprendizaje-Visor.

Stahl, S. A., Jacobson, M. G., Davis, Ch. E. & Davis, R. L. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24, 27-43.

Stenberg, R. (1987) . Most vocabulary is learned from context. En M., McKeown & M. Curtis. *The nature of vocabulary acquisition* (pp.89-105) U.S.A.: Lawrence, Erlbaum associates, Inc. Publishers.

Stenberg, R. & Powell, J. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.

Terán, M. y Alva E. (1990). *Evaluación de estrategias para el incremento en comprensión del lenguaje*. II Reunión de Pensamiento y Lenguaje, Tuxtla, Gtz, Chiapas.

Vega, M., Carreriras, M., Gutiérrez-Calvo, M., Alonso-Quecuty, M. (1990). *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza.

Vélez, M. (1991). Comparación del lenguaje espontáneo de los niños con el lenguaje de los libros de texto. *En Comprensión y Lenguaje*. Cuadernos C. B. S. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica, Grijalbo.

Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Argentina: Ed. La Pléyade.

White, S. (1991). Vocabulary knowledge and geometric analogy reasoning: Nature and design of relationship. In Zutell, J. And McCormick. *Research and Instruction, 40 th Yearbook of the NRC*, 185-192.

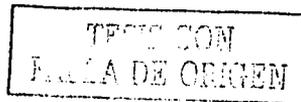
White, T., Graves, M., Slater, W. (1990). Grow of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82, (2), 281-290.

Zabrocky, K. Moore, D. (1989). Children's ability to use the standards to evaluate their comprehension of text. *Reading Research Quarterly*, 24, 31.

Zajonc, R., Mulially, P. (1997). Birth order: Reconciling conflicting effects. *American Psychologist*, 52, 7, 685-699.

Zinser, O., (1987). *Psicología experimental*. Colombia: McGraw Hill.

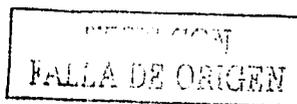
Zoltenik, K., Long, N. (1997). *Departamento de Pediatría Universidad de Arkansas para Ciencias Médicas arte de Scott Zinder; traducido por Jorge Amoral., Springdale, Arkansas: Centro para el padre efectivo*



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

Anexo 1: PRETEST-POSTETS-PRUEBA DE MEMORIA

Niño	Fecha
1-MEDIDOR	_____
2-PETROJO	_____
3-ESMERALDA	_____
4-VIO	_____
5-RAMTA	_____
6-UTIL	_____
7-FLAMENCO	_____
8-CENTIMETRO	_____
9-TUCAN	_____
10-MEDIDOS	_____
11-CABO A RABO	_____
12-FAISAN	_____
13-COMERE	_____
14-QUISO	_____
15-BULLEN	_____
16-TORONJIL	_____
17-LIRIO	_____
18-MILPA	_____
19-POR	_____
20-SEGABA	_____
21-CLARAS	_____
22-ESPIRAS	_____
23-HCZ	_____
24-ZAPOTE	_____
25-DESEÑADOR	_____
26-ZOCALO	_____
27-PAUSA	_____
28-ALARGABA	_____
29-AFILADA	_____
30-YESO	_____
31-SIEMBRA	_____
32-COHERITOS	_____
33-ZORILLA	_____
34-ZAPATOS	_____
35-DESENCAPOTADOR	_____
36-DIFICIL	_____
37-ZACATE	_____
38-YUCATAN	_____
39-YENDO	_____
40-APROVECHEMOS	_____
41-XOCHIMILCO	_____
42-VUELVO	_____
43-VUELVANSE	_____
44-HUELEN	_____
45-CASITAS	_____
46-VUELES	_____
47-HUECOS	_____
48-CONTARROS	_____
49-CONEJON	_____
50-COMEDOR	_____
51-VOLVER	_____
52-VOLTEA	_____
53-VOLO	_____
54-VOLCANES	_____
55-VOLAR	_____
56-DESCUBRAN	_____
57-APROVECHA	_____
58-ENCUENTRA	_____
59-PRODUCE	_____
60-HACE	_____
61-MUSICA	_____
62-HUERTITO	_____



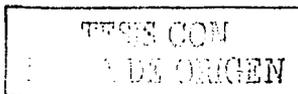
Anexo2: Cuestionario Demográfico
CUESTIONARIO DEMOGRAFICO

I. DATOS DEL NIÑO

- Nombre _____
1. Número de identificación: _____
1. Edad: _____ 3. Fecha de nacimiento: _____
4. Sexo: 1) femenino _____ 2) masculino _____
5. Cursó pre-escolar: si _____ no _____
6. Ha reprobado algún año: si _____ no _____
7. El niño habla otro idioma o dialecto: 1) si _____ 2) no _____
8. ¿Cuáles de los siguientes?: 1. Inglés _____ 2. Francés _____ 3. Italiano _____
4. Maya _____ 5. Nahuatl _____ 6. Otro _____
9. Lugar de nacimiento que ocupa el niño entre sus hermanos:
1. Primero _____ 2. segundo _____ 3. Tercero _____ 4. Cuarto _____
5. Quinto _____ 6. Otro _____
10. Número de hermanos (hombres):
1. uno _____ 2. Dos _____ 3. Tres _____ 4. Cuatro _____ 5. Cinco _____ 6. Más _____
11. Número de hermanas (mujeres):
1. una _____ 2. Dos _____ 3. Tres _____ 4. Cuatro _____ 5. Cinco _____ 6. Más _____

II DATOS DE LA MADRE

- Nombre _____
- En las siguientes cuatro preguntas marque con una "X" en el renglón de la opción que elija.
12. Edad: 1. Hasta 18 años _____ 2. De 19 a 25 años _____ 3. De 26 a 32 años _____
4. De 33 a 39 años _____ 5. De 40 años o más _____
13. Estado Civil: 1. Soltera _____ 2. Casada _____ 3. Divorejada _____
4. Viuda _____ 5. Unión Libre _____ 6. Otro _____
14. Habla otro idioma o dialecto: 1. si _____ 2. no _____
15. ¿Cuál (es) de los siguientes?: 1. Inglés _____ 2. Francés _____ 3. Italiano _____
4. Maya _____ 5. Nahuatl _____ 6. Otro _____
- Escolaridad: Marque con una "X", el grado máximo de estudios, indicando el número de años que estudio ese grado, además de señalar el tipo de institución en que lo realizo. O bien indique si aprendió a leer o escribir mediante un curso de alfabetización. (preguntas 16 y 17).
16. Sabe leer y escribir sin haber cursado ningún año escolar: 1. si _____ 2. No _____
17. Aprendió a leer y escribir mediante un curso de alfabetización
1. si _____ 2. No _____
- | | |
|---------------------|---------------------|
| 18. PRIMARIA | 19. SECUNDARIA |
| _____ c) Completa | _____ c) Completa |
| _____ i) Incompleta | _____ i) Incompleta |
| _____ o) Oficial | _____ o) Oficial |
| _____ p) Particular | _____ p) Particular |
| _____ No. de años | _____ No. de años |



20. COMERCIAL O TÉCNICA

- c) Completa
 i) Incompleta
 o) Oficial
 p) Particular
 No. de años

21. NORMAL

- c) Completa
 i) Incompleta
 o) Oficial
 p) Particular
 No. de años

22. PREPARATORIA O VOCACIONAL

- c) Completa
 i) Incompleta
 o) Oficial
 p) Particular
 No. de años

23. PROFESIONAL

- c) Completa
 i) Incompleta
 o) Oficial
 p) Particular
 No. de años

24. MAESTRIA

- c) Completa
 i) Incompleta
 o) Oficial
 p) Particular
 No. de años

25. DOCTORADO

- c) Completa
 i) Incompleta
 o) Oficial
 p) Particular
 No. de años

26. ESPECIALIDAD

- c) Completa
 i) Incompleta
 o) Oficial
 p) Particular
 No. de años

27. OTRO

- c) Completa
 i) Incompleta
 o) Oficial
 p) Particular
 No. de años

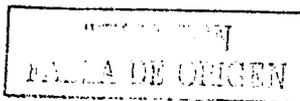
Ocupación: En las siguientes preguntas marque con una "X" en el espacio correspondiente, indicando si trabaja actualmente y el tipo de trabajo que desempeña.

28. ¿Trabaja actualmente? 1. si 2. no

29. Todos aquellos trabajos que no requieren de preparación especial y que perciben menos del salario mínimo.

30. Trabajadoras manuales no calificadas: afanadoras, niñeras, meseras, porteras, etc.

31. Trabajadoras manuales semicalificadas: recepcionista, obrera, telefonista, etc.



32. Empleadas: vendedoras de mostrador o de piso, empleadas bancarias, etc. ____
33. Oficinista: burócratas, secretarías, taquígrafas, cajeras, mecanógrafas, archivistas, etc. ____
34. Pequeñas comerciantes: dueñas de puesto en mercados, tianguis, dueñas de misceláneas, o bien, de papelerías, zapaterías, vinaterías, etc. ____
35. Profesionistas: médicas, profesoras, odontólogas, abogadas, contadoras, psicólogas, o estudios de alto nivel técnico. ____
36. Gran comercio: industriales, dueñas de grandes casas comerciales, gerentes, ejecutivas, funcionarias de gobierno, etc. ____

II DATOS DEL PADRE

Nombre _____

En las siguientes cuatro preguntas marque con una "X" en el renglón de la opción que elija.

37. Edad: 1. Hasta 18 años ____ 2. De 19 a 25 años ____ 3. De 26 a 32 años ____
4. De 33 a 39 años ____ 5. De 40 años o más ____
38. Estado Civil: 1. Soltero ____ 2. Casado ____ 3. Divorciado ____
4. Viudo ____ 5. Unión Libre ____ 6. Otro ____
39. Habla otro idioma o dialecto: 1. sí ____ 2. no ____
40. ¿Cuál (es) de los siguientes?: 1. Inglés ____ 2. Francés ____ 3. Italiano ____
4. Maya ____ 5. Náhuatl ____ 6. Otro ____

Escolaridad: Marque con una "X", el grado máximo de estudios, indicando el número de años que estudio ese grado, además de señalar el tipo de institución en que lo realizo. O bien indique si aprendió a leer o escribir mediante un curso de alfabetización. (preguntas 41 y 42).

41. Sabe leer y escribir sin haber cursado ningún año escolar: 1. sí ____ 2. No ____
42. Aprendió a leer y escribir mediante un curso de alfabetización
1. sí ____ 2. No ____

43. PRIMARIA

- ____ c) Completa
____ i) Incompleta
____ o) Oficial
____ p) Particular
____ No. de años

44. SECUNDARIA

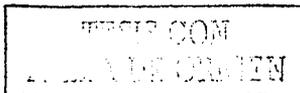
- ____ c) Completa
____ i) Incompleta
____ o) Oficial
____ p) Particular
____ No. de años

45. COMERCIAL O TÉCNICA

- ____ c) Completa
____ i) Incompleta
____ o) Oficial
____ p) Particular
____ No. de años

46. NORMAL

- ____ c) Completa
____ i) Incompleta
____ o) Oficial
____ p) Particular
____ No. de años



47. PREPARATORIA O VOCACIONAL

- c) Completa
- i) Incompleta
- o) Oficial
- p) Particular
- No. de años

48. PROFESIONAL

- c) Completa
- i) Incompleta
- o) Oficial
- p) Particular
- No. de años

49. MAESTRIA

- c) Completa
- i) Incompleta
- o) Oficial
- p) Particular
- No. de años

50. DOCTORADO

- c) Completa
- i) Incompleta
- o) Oficial
- p) Particular
- No. de años

51. ESPECIALIDAD

- c) Completa
- i) Incompleta
- o) Oficial
- p) Particular
- No. de años

52. OTRO

- c) Completa
- i) Incompleta
- o) Oficial
- p) Particular
- No. de años

Ocupación: En las siguientes preguntas marque con una "X" en el espacio correspondiente, indicando si trabaja actualmente y el tipo de trabajo que desempeña.

53. ¿Trabaja actualmente? 1. si 2. no

54. Todos aquellos trabajos que no requieren de preparación especial y que perciben menos del salario mínimo.

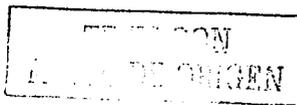
55. Trabajadores manuales no calificados: Chóferes, veladores, despachadores de gasolina, mozos, porteros, peones, barrenderos, meseros, etc.

56. Trabajadores manuales semicalificados: carpinteros, mecánicos, plomeros, oficiales, albañiles, impresores, etc.

57. Empleados: vendedores de mostrador, agentes de ventas, empleados bancarios, etc.

58. Oficinista: burócratas, subordinados militares (soldados, cabos, sargentos, etc)

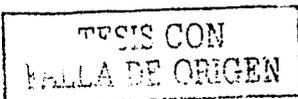
59. Pequeños comerciantes: dueños de puestos en mercados, tianguis, dueños de misceláneas, o bien, de vinaterías, tlapalerías, papelerías, taquerías, etc



60. Profesionistas: médicos, abogados, odontólogos, biólogos, o estudios de alto nivel técnico. ____

61. Gran comercio: banqueros, industriales, ejecutivo, funcionarios de gobierno etc. ____

GRACIAS



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

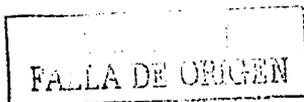
Anexo 3: Cuestionario de dificultad Conceptual

Nombre del maestro: _____

De la siguiente lista de palabras, marque **Sí** si el niño está familiarizado con la palabra. **No** si el niño no está familiarizado con la palabra.

1. si la palabra es un concepto fácil para el niño
2. si la palabra es un concepto que no es fácil ni difícil para el niño.
3. si la palabra es un concepto difícil para el niño.

MEDIDOR	Si	No	(1)	(2)	(3)
PETIRROJO	Si	No	(1)	(2)	(3)
ESMERALDA	Si	No	(1)	(2)	(3)
VIO	Si	No	(1)	(2)	(3)
RAMITA	Si	No	(1)	(2)	(3)
UTIL	Si	No	(1)	(2)	(3)
FLAMEICO	Si	No	(1)	(2)	(3)
CENTÍMETRO	Si	No	(1)	(2)	(3)
TUCAN	Si	No	(1)	(2)	(3)
MEDIDOS	Si	No	(1)	(2)	(3)
CABO A RAJO	Si	No	(1)	(2)	(3)
FAISAN	Si	No	(1)	(2)	(3)
COMERE	Si	No	(1)	(2)	(3)
QUISO	Si	No	(1)	(2)	(3)
BULLEH	Si	No	(1)	(2)	(3)
TOPONJIL	Si	No	(1)	(2)	(3)
LIRIO	Si	No	(1)	(2)	(3)
MICPA	Si	No	(1)	(2)	(3)
POH	Si	No	(1)	(2)	(3)
SEGABA	Si	No	(1)	(2)	(3)
CLARAS	Si	No	(1)	(2)	(3)
ESPIGAS	Si	No	(1)	(2)	(3)
HUO	Si	No	(1)	(2)	(3)
ZAPOTE	Si	No	(1)	(2)	(3)
DESEMILADRILLADOR	Si	No	(1)	(2)	(3)
ZOCALO	Si	No	(1)	(2)	(3)
PAUSA	Si	No	(1)	(2)	(3)
ALARGABA	Si	No	(1)	(2)	(3)
AFILADA	Si	No	(1)	(2)	(3)
YESO	Si	No	(1)	(2)	(3)
SIEMBRA	Si	No	(1)	(2)	(3)
COTEFLOS	Si	No	(1)	(2)	(3)
ZORILLA	Si	No	(1)	(2)	(3)
ZAPATOS	Si	No	(1)	(2)	(3)
DESENCAPOADOR	Si	No	(1)	(2)	(3)
DIFÍCIL	Si	No	(1)	(2)	(3)
ZRCATE	Si	No	(1)	(2)	(3)
YUCATÁN	Si	No	(1)	(2)	(3)
YETIDO	Si	No	(1)	(2)	(3)
APROVECHEMOS	Si	No	(1)	(2)	(3)
XOCHIMILCO	Si	No	(1)	(2)	(3)
VUELVO	Si	No	(1)	(2)	(3)
VUELVANSE	Si	No	(1)	(2)	(3)
HUELEH	Si	No	(1)	(2)	(3)
CASITAS	Si	No	(1)	(2)	(3)
VUELES	Si	No	(1)	(2)	(3)
HUECOS	Si	No	(1)	(2)	(3)
CONTARNOS	Si	No	(1)	(2)	(3)
COMELÓN	Si	No	(1)	(2)	(3)
COMEDOR	Si	No	(1)	(2)	(3)
VOLVER	Si	No	(1)	(2)	(3)
VOLTEA	Si	No	(1)	(2)	(3)



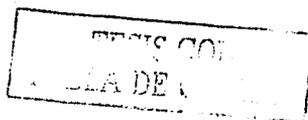
Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

Anexo 3: Cuestionario de dificultad Conceptual

VOLO	Si	No	(1)	(2)	(3)
VOLCANES	Si	No	(1)	(2)	(3)
VOLAR	Si	No	(1)	(2)	(3)
DESCUBRAN	Si	No	(1)	(2)	(3)
APROVECHA	Si	No	(1)	(2)	(3)
ENCUETIRA	Si	No	(1)	(2)	(3)
PRODUCE	Si	No	(1)	(2)	(3)
HACE	Si	No	(1)	(2)	(3)
MUSICA	Si	No	(1)	(2)	(3)
HUERTITO	Si	No	(1)	(2)	(3)

Anexo 4: Familia de Palabras

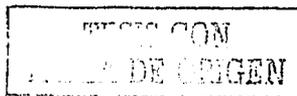
	¿SIGNIFICAN LO MISMO?
COMER/COMAS	
MEDIR/MEDIA	
COMO/COME	
VIVIO	
DIGANME/DIGO	
VUELVO/VUELVANSE	
VOLAR/VOLÓ	
COMELÓN/COMEDOR	
MEDIDOR/MEDIDOS	
CASA/CASITAS	
CONTENTO/CONTENTOS	
CANTAR/CANTABA	



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

Anexo 5: DICCIONARIO

1. MEDIDOR. Algo que mide, contador de agua, gas o electricidad.
2. PETIRROJO. Pájaro de color aceitinado, cuello, frente, garganta y pecho son de color rojo
3. ESMERALDA. Piedra fina de color verde, un nombre
4. VIO. Que alguien vio una cosa
5. RAMITA. Una de las partes del árbol o la planta
6. UTIL. Que es provechoso, presta servicio, sirve para algo
7. FLAMENCO. Ave de pata larga como palmas, de plumas blanca en el pecho y rojo en la espalda
8. CENTIMETRO Una de las cien partes del metro
10. TUCAN. Ave trapadora de pico grueso y largo
11. MEDIDOS. Que las cosas o las personas ya se midieron
12. FAISAN. Especie de gallina, que se come, de hermosas plumas
13. COMER. Que más adelante voy a comer
14. QUIERO. Que una persona quiere una cosa
15. BULLEN. Agitar o mover una cosa
16. TORONJIL. - Planta que sirve para el estomago, planta con la que se hace un té cuando nos duole el estomago.
17. LIRIO. planta de hermosas flores de seis pétalos, o plantas que crecen en el canal y un señor las quita.
18. MILPA. Tierra en la que se cultiva el maíz y otras semillas.
19. POR. Preposición que indica la causa de una cosa
20. SEGABA. Cortar desviado
21. CLARAS. Que tiene mucha luz, un nombre
22. ESPIGAS. flores o frutos en un solo tallo.
23. HOZ. cuchillo curvo para cortar hierbas o pastos.
24. ZAPOTE. Fruta muy dulce, de color negro o blanco cremoso
25. DESENLADRILLADOR. Que quita ladrillos
26. ZOCCALO. La parte central de la plaza mayor, donde esta la bandera.
27. PAUSA. Breve interrupción o detener algo como la TV o el nintendo
28. ALARGABA. Estirar algo, jalar algo para que crezca
29. AFLADA. Que algo tiene mucho filo para cortar
30. YESO. Polvo blanco como la cal que se pone en la pared o que se pone cuando nos fracturamos la pierna.
31. SIEMBRA. Pones una semilla en la tierra para que crezca.
32. CONTENTOS. Que están alegres, felices
33. ZORRILLA. Hembra del zorrillo, animal que se parece al gato y que huele feo
34. ZAPATOS. Calzado que se pone en los pies
35. DESENCAPOTADOR. Descubrir algo
36. DIFICIL. Que requiere mucho trabajo, que no se puede hacer fácilmente
37. ZACATE. Pasto que se utiliza para bañarse o lavar los trastes
38. YUCATAN. Lugar o estado de México
39. YENDO. Que varias personas se van a otro lugar
40. APROVECHEMOS. que varias personas sacan utilidad de algo
41. XOCHIMILCO. Lugar donde hay flores o chinampa, o el mercado donde se compra la verdura
42. VUELVO. Que una persona regresa
43. VUELVANSE. Cuando se le dice a dos persona que se regresen
44. HUELEN. Que varias personas perciben los olores
45. CASITA. Varias casas chiquita
46. VUELES. Decirle a una persona que sostenga algo en el aire
47. HUECOS. Agujeros u hoyos en la pared o en la tierra
48. CONTARNOS. Que las personas se cuentan o alguien les cuenta un cuento
49. COMELON. Que come mucho



Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario

Anexo 5: DICCIONARIO

50. COMEDOR. Lugar o mueble donde se come
51. VOLVER. Dar la vuelta
52. VOLTEAR. Poner una cosa al revés o como estaba
53. VOLO. Que algo se fue volando o sostenido en el aire
54. VOLCANES. Montaña formada por lava, que echa humo
55. VOLAR. Moverse, sostenerse en el aire ya sea por medio de ala o valiéndose de otras cosas
56. DESCUBRAN. Que unas personas encuentran lo escondido
57. APROVECHA. Que sacas utilidad o provecho de algo
58. ENCUENTRA. Ir hacia alguien o algo
59. PRODUCE. Hacer, realizar algo
60. HACE. Fabrica algo o deja pasar el tiempo
61. MUSICA. Combinar los sonidos, como los del radio.
62. HUERTITO. Terreno donde se cultivan verduras, legumbres o frutas.

