



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES

COMPARACION DE 2 ESTRATEGIAS
DE COMPRESION DE TEXTOS
PARA INCREMENTAR EL
VOCABULARIO DEL NIÑO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:

MARIA ANTONIETA JIMENEZ LUNA



ASESORA:

MTRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO

MEXICO, D. F.

ENERO 2004



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.

DEDICATORIAS

. A mis padres, por creer en mí y hacerme sentir que puedo lograr lo que me proponga. Gracias por motivarme día a día a terminar este trabajo. Los amo.

. Mamá, gracias por tu amor y dedicación a lo largo de mi vida. Por enseñarme que si se quiere, se puede. Eres una mujer admirable y estoy orgullosa de ti. Te amo mucho.

. Papá, eres el mejor. Gracias por tu cariño y por enseñarme a realizar las cosas con amor. Por inculcarme a que toda mujer debe prepararse cada día para poder enfrentar, sin temor, cualquier cosa. Te amo y admiro.

. Abraham, gracias por formar parte de mi vida y por estar conmigo en todo momento. Por tu amor, apoyo y paciencia. Por motivarme a seguir adelante y no quedarme en el camino. Te amo y admiro.

. A mi tía Inés, mil gracias por tu apoyo y cariño. Sin ti, no se si hubiera podido terminar este trabajo. Te quiero mucho.

. Valeria, Mariana, David y Diego, por ser el motor y la motivación para terminar este trabajo.

. A Dios, por darme la fuerza para poder terminar este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

. A la U.N.A.M., por tener el honor de ser parte de la comunidad universitaria.

. Mtra. Elda A. Alva, gracias por su paciencia, comprensión y tutoría en la realización del presente trabajo.

. Al comité de tesis: Lic. Piedad Aladro, Mtra. Blanca Girón, Mtra. Marquina Terán y Dra. Susana Ortega, por sus sugerencias y por el tiempo invertido en la revisión de este trabajo.

. A Roberto, por su amistad y su apoyo en la realización del análisis estadístico.

. Al Proyecto "Desarrollo del Lenguaje e Interacciones verbales" financiado por CONACYT con el registro número 4512-H.

INDICE

Resumen.....	2
Introducción.....	3
Método	
Muestra.....	37
Escenarios.....	38
Instrumentos y Materiales.....	39
Variables.....	40
Hipótesis de trabajo.....	41
Diseño.....	41
Procedimiento.....	43
Resultados.....	51
Discusión y Conclusiones.....	70
Bibliografía.....	77
Anexos.....	86

RESUMEN

La comprensión implica entender un texto. Dicha comprensión resulta ser más fácil y significativa si entrelazamos experiencias previas con conceptos nuevos.

La investigación retoma la experiencia del niño para aumentar su vocabulario, mejorar la comprensión y que la lectura sea más significativa.

Se trabajó con 36 niños de 6 años de edad que cursaban el primer años de primaria en una escuela pública.

La muestra se dividió en 6 grupos de 6 niños cada uno (2 para cada estrategia y 2 para grupo control) los cuales interactuaban entre sí.

Se aplicaron dos estrategias de comprensión de textos: Preguntas solo del texto y Preguntas texto-experiencia. Se aplicó un pretest antes de las estrategias, después un postest así como una prueba de memoria 3 meses después.

Se encontraron incrementos en los puntajes de ambas estrategias pero el más alto fue en la estrategia Preguntas texto-experiencia ya que hubo mayores incrementos en el postest y en la prueba de memoria. Todos los niños se vieron beneficiados con la aplicación de las estrategias, tanto los de baja habilidad como los de alta habilidad.

Este trabajo puede ser punto de partida para realizar programas encaminados al incremento del vocabulario en niños.

*Los datos de este trabajo son parte de la investigación del proyecto PAPIIT-IN 302897 "Desarrollo del Lenguaje e Interacciones Verbales: Un diccionario graduado para escolares" y del proyecto "Desarrollo del Lenguaje e Interacciones Verbales", CONACYT 4512-H

INTRODUCCION

La importancia del lenguaje en el desarrollo del individuo es que a través de él se dará un mayor número de interacciones con su medio ambiente.

El lenguaje constituye un campo de estudio enorme que incluye la fonología, la morfología, la lexicología, la sintaxis, la semántica y la pragmática (Bijou, 1988).

El lenguaje es receptivo y productivo, tanto en el código oral (escuchar y hablar) como en el código gráfico (lecto-escritura), (Athey 1982).

En la infancia se escucha primero y después se habla, alrededor de los 2 años el lenguaje crece rápidamente. Entre los 5 y 6 años se inicia la enseñanza de la lecto-escritura. La raíz común y la interdependencia de estos 4 aspectos del lenguaje se encuentra en la búsqueda de significados.

El lenguaje es secuencial y hay reglas para su uso adecuado, muchas de ellas entran en la sintaxis que significa, forma adecuada de ordenar la lengua.

Si usamos una mejor sintaxis mejoramos la precisión y la claridad del mensaje (Alva, 1991).

En el desarrollo del lenguaje existen factores que pueden obstaculizar o favorecer el proceso. Entre estos encontramos: crecimiento, sexo, bilingüismo, tamaño de la familia y nivel socioeconómico.

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

El lenguaje requiere de la coordinación entre lo que se entiende y lo que se produce (Clark y Hecht, 1983).

La coordinación entre la producción y la comprensión es algo que el niño tiene que aprender a trabajar y adquirir durante su desarrollo. Estos procesos se adquieren indistintamente, puede darse la producción sin comprensión o viceversa (Díaz, 1991).

Las investigaciones sobre producción y comprensión en el caso de los niños han encontrado que:

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

En general, el tema de la comprensión no se puede delimitar fácilmente en relación con otros temas ya que no depende de un mecanismo o proceso cognoscitivo elemental. La comprensión es un proceso de alto nivel, cuyo agente es el sistema cognoscitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos. (De Vega 1986).

Castañeda (1982) resume en las siguientes características la comprensión de la lectura:

- Es un proceso activo en el que el lector debe interpretar y vincular lo que lee de acuerdo a su conocimiento previo acerca del tópico o discusión.

- Involucra una gran cantidad de inferencias y es más, puede considerarse que las inferencias son parte inevitable del proceso de comprensión.
- Es un diálogo entre el escritor y el lector donde se interpretan las afirmaciones de acuerdo a nuestra percepción de lo que el escritor está tratando de decirnos.

Basándose en estas características la comprensión de lectura es considerada como un proceso activo, en el que la información de entrada (letras, textos, párrafos, etc..) se procesa, se transforma, modifica e interpreta y dependiendo de la estructura de conocimientos previos del lector, el procesamiento de la nueva información se vinculará necesariamente a esta estructura.

A medida que el niño crece, aumenta la complejidad de las interacciones verbales, lo cual implica a su vez un incremento en el número de palabras diferentes, necesarias para lograr una comunicación efectiva con los demás miembros de su grupo y cumplir con las demandas del sistema educativo como, por ejemplo, la de comprensión de textos.

En México, los estudios del vocabulario natural de los niños y la relación de este con las demandas

educativas, han estado restringidos al uso de pruebas diagnósticas y de normatividad. En estudios previos de Alva (1990), existe documentación precisa y sistemática que informa adecuadamente acerca de la implantación de pautas y estrategias de enseñanza para incrementar y desarrollar adecuadamente el lenguaje espontáneo de niños de la misma edad y de diferentes niveles socioeconómicos, a tono con las demandas escolares.

En 1958, Bernstein observó que los niños de nivel socioeconómico bajo, presentan mayores fracasos académicos debido a que tienen un lenguaje restringido. Encontró que las familias de este nivel, contrario a los de niveles más altos, emplean el lenguaje para controlar y expresar emociones, más que para transmitir información. Sus expresiones son idiomáticas y familiares, el lenguaje es más global y menos preciso con oraciones sumamente cortas y, a menudo incompletas. Considera que estos niños se encuentran en desventaja en la escuela, no porque tengan retraso en el lenguaje sino atribuido a que por su clase social desarrollan un código verbal diferente. Buss (1981) y Gleason (1990) llegaron a conclusiones similares a las de Bernstein.

Nagy y Anderson (1984) consideran que por cada palabra que el niño aprende, hay un promedio de una a tres palabras adicionales que también serán entendidas por el niño, el número exacto depende de que tan hábil sea para utilizar el contexto y la morfología para inducir el significado.

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

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

Para García (1987) hablar bien significa pensar bien, pues esto conlleva a la claridad de los conceptos, establecimiento de relaciones, ordenamiento de ideas, etc.. Describe un principio pedagógico para la enseñanza del lenguaje "Aprender a hablar hablando", en el cual la motivación por parte del maestro juega un papel importante, por lo que debe:

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

La propuesta anterior podría complementarse con la interacción entre los niños, ya que como Mercer (1995) afirma, muchos de los conocimientos que poseemos los adquirimos a través de hablar y trabajar con personas que no son los maestros sino un igual. El único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales (Mazón 1998).

Las corrientes teóricas de actualidad sobre comprensión de textos escritos consideran que la base de la misma estriba en las experiencias y conocimientos a los que el lector puede tener acceso o que ya posee (Seda y Pearson, 1991). Uno de los principales factores que facilitan o limitan la comprensión (oral y lectora), es la familiaridad con el vocabulario y con los usos específicos de vocablos, de acuerdo a la temática y el contenido de un discurso o texto escrito.

Nagy, Herman y Anderson (1985), señalan que el aprendizaje incidental, durante la lectura libre, es el principal modo de adquirir y acrecentar el vocabulario durante los años escolares, y el volumen de experiencia con el lenguaje escrito, interactuando con la habilidad para la comprensión del lenguaje, es el principal determinante del crecimiento del vocabulario.

Nagy (1978) señaló que una estrategia común, pero de carácter simplista, para mejorar el vocabulario de los alumnos es enseñarles más palabras y definiciones con la intención de fomentar el desarrollo de otras habilidades. La estrategia, según Nagy, es simplista porque el aprendizaje de vocabulario que resulta es superficial y no incrementan la comprensión (Freebody & Anderson,

1983; Herman, 1987; Nagy, Anderson & Herman, 1987; McKeown, 1985; Nagy, Herman & Anderson, 1985; Stahl & Fairbanks, 1986).

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

Una gran cantidad de estudios han documentado la estrecha relación entre el vocabulario y la comprensión. Incrementar el conocimiento del vocabulario es una parte básica del proceso de educación. La obvia relación entre el vocabulario y la comprensión, invita a una respuesta simplista: si enseñamos a los estudiantes más

palabras, ellos entenderán mejor los textos. Sin embargo, no toda la instrucción de vocabulario incrementa la comprensión de lectura. (Nagy, 1988).

El conocimiento del vocabulario permite la comprensión de la lectura y ésta es la mayor fuente de conocimiento de vocabulario.

El conocimiento del vocabulario es fundamental para la comprensión de la lectura, no se puede entender un texto sin conocer la mayoría de las palabras que lo componen, la proporción de palabras difíciles en un texto predice la dificultad del mismo, por lo que el conocimiento de dichas palabras por parte del lector nos puede predecir que tan bien va a comprender el texto (Anderson y Freebody 1981, citado en Nagy 1988).

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

De acuerdo con Nagy, Anderson y Herman (1987), los niños aprenden rápidamente palabras

entre el tercero y doceavo grado (3° de primaria y 1° de preparatoria en México) alrededor de 3000 palabras, de estas 200 o 300 pueden ser atribuidas a la instrucción de vocabulario en cada año escolar, mientras que el resto es probable que se aprendan mediante el aprendizaje incidental por contexto.

Debido a lo anterior se han desarrollado numerosas investigaciones para entender los procesos que se encuentran involucrados en el aprendizaje de vocabulario, utilizando textos contruidos para tal propósito más que durante una lectura normal; otros estudios han seleccionado palabras clave que no permiten la generalización al aprendizaje por contexto durante la lectura normal. El adquirir el vocabulario real implica el aprendizaje de nuevos conceptos.

Con la finalidad de conocer cuantas palabras aprenden los niños de manera incidental mediante la lectura, Nagy, Anderson y Herman (1987), trabajaron con 418 niños, 157 de tercer grado, 100 de quinto y 161 de séptimo grado. Estos autores concluyeron que la frecuencia con la que una palabra aparece en la lectura es un factor importante para que esta se aprenda, siendo necesario que los niños conozcan al menos el 70% del vocabulario empleado en el texto para poder comprender e inferir significados de

palabras; por lo anterior afirman que sí hay aprendizaje de palabras en forma incidental al leer un texto, aunque este es más difícil cuando no se conoce la palabra, sobre todo si son palabras conceptualmente difíciles.

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

A lo largo de su trayectoria escolar, algunos niños se enfrentan continuamente a textos que les son incomprensibles porque el vocabulario de los textos y el de los niños es diferente. Esto dificulta no

sólo la comprensión lectora, sino también su progreso escolar. Las razones para esto son muchas, una de ellas suele ser la clase social y los años de estudio de los padres (clase social baja, menos de 9 años de estudio y clase social alta, más de 12 años de estudio), y por otro lado a que sólo el 40% de los niños tienen acceso a educación preescolar y poseen un vocabulario limitado (Alva y col., 1991).

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

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

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

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

Santiuste y González (1993), señalan que un componente fundamental de la información previa es el vocabulario, por lo que una mayor amplitud de vocabulario significativo por parte de los alumnos contribuirá al enriquecimiento de su información previa y en consecuencia se producirá un aumento en la comprensión de lectura.

Gran parte de los estudios sobre las características y la organización de los conocimientos previos han partido de la comparación entre este conocimiento y el conocimiento científico. Ambos conocimientos responden más a una diferenciación ideal que a una división real, ya que

éstos dos tipos de conocimientos forman parte de un continuo.

Los conocimientos previos surgen a partir de fuentes muy diversas que interactúan entre sí y que seguramente dan lugar a teorías de distinto tipo (véase Pozo 1991, 1992). Estos conocimientos pueden originarse en la experiencia sensorial personal, en la interacción y la comunicación social o en la formación espontánea o inducida de analogías para dar sentido a dominios nuevos.

Por el contrario, los conocimientos científicos se adquieren por medio de la instrucción específica y se caracterizarían supuestamente por la utilización de un método hipotético-deductivo tanto para su formación como para su comprobación.

Según Furnhan (1988) los conocimientos previos se crean mediante inducciones y los conocimientos científicos se crean mediante una costosa elaboración conceptual.

La importancia de la información previa como otro factor determinante de la comprensión se ha hecho evidente a través de diversos estudios, como se menciona anteriormente, uno de ellos son los trabajos realizados por Santiuste y González (1993)

que muestran la íntima relación existente entre la información previa que posee el lector y su capacidad de comprensión de textos.

La interpretación del contenido de un texto guarda una relación estrecha con los conocimientos que el lector posea (conocimientos previos), no únicamente sobre el tema específico, sino sobre el mundo en general. Incluye información sobre objetos, eventos, ideas y procedimientos. La información necesaria para comprender un texto no está incluida en él en su totalidad, es indispensable utilizar la información que ya se posee y que a la vez sea pertinente al texto.

Para Leal (2002) la comprensión lectora será 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.

La información previa de que dispone el lector influye directamente en su habilidad para comprender plenamente el texto. Esa información incluye todo lo aprendido y la experiencia previa de un individuo, sobre los cuales se cimientan conceptos. Los alumnos desarrollan el vocabulario

útil para la lectura a partir de su vocabulario oral, pero no todas las palabras con que se topan en la lectura forman parte de su bagaje oral.

Hu-Pei Au y J. Kawakami (1983) utilizando los trabajos de Vygotsky dan otro acercamiento de cómo está presente la experiencia y los conocimientos de los niños en el proceso de aprendizaje. Plantean el método experiencia – texto – relación. En la mayoría de los salones en el Programa KEEP (Kamehameha Early Education Program) hay cinco grupos de instrucción, cada uno compuesto por cuatro o seis niños. Los niños son agrupados homogéneamente para recibir pequeñas lecciones de lectura. Los maestros dan de 20 a 25 minutos diarios de lectura a cada uno de los grupos. Los maestros de KEEP son instruidos en pasar 2/3 partes de su tiempo en los grupos pequeños de instrucción de comprensión, y son observados periódicamente para que esta instrucción sea seguida.

Los maestros son entrenados para estructurar las lecciones de comprensión de lectura utilizando el método de experiencia – texto – relación o ETR (experience-text-relationship). Este método está pensado para lograr la meta de la instrucción, que es la de permitir a los estudiantes comprender textos de manera creciente independientemente de la

asistencia directa de los maestros. En las lecciones ETR, el maestro modela y guía a los niños a través de un proceso de usar sus conocimientos previos para entender e interpretar textos. En el principio de cada lección, durante la fase E (experiencia), los maestros enfocan sus preguntas en las experiencias personales de los niños y en su conocimiento previo relevante acerca del texto a leer. Después, el maestro pide a los niños que lean en silencio una parte del texto, usualmente una página o dos, la cual les proporciona parte específicas de la información que los niños deben de encontrar (ej. Personajes). Después de que el niño terminó con la lectura, los detalles de la historia son discutidos fase T (texto). Siguiendo con la fase R (relación) el maestro utiliza preguntas para ayudar a los niños a establecer relaciones entre su conocimiento previo y la información del texto. La fase R generalmente alterna con la fase T (texto), los niños leen y discuten el texto a un nivel literal, y después lo interpretan según sus estructuras de conocimiento existentes. En la fase R (relación) el maestro debe conducir al estudiante a que especule a cerca de lo que va a pasar después de la historia.

Debido a que la última meta de las lecciones de ETR es la de proporcionar a los niños una estrategia general de comprensión de texto, el

maestro debe de apreciar la habilidad de los niños como grupo para aplicar la estrategia independientemente, es así que durante la instrucción se proporciona muy poca instrucción. En ETR podemos ver a los maestros comúnmente haciendo preguntas a los niños que no muy fácilmente podrán responder, para lo cual deben de ser tolerantes a los errores. Los maestros dan también la oportunidad a los estudiantes de introducir sus ideas como puntos de discusión. Los maestros deben ser cuidadosos en nunca proporcionar información de manera directa a los estudiantes. (éste estudio es la base de esta investigación).

Desde el punto de vista de Vygotsky (1978) estos procedimientos de enseñanza resultan ser efectivos para promover el aprendizaje, ya que los maestros dejan al grupo operar la discusión en la "zona de desarrollo próximo", distancia entre el nivel de desarrollo real del niño y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.

Por otro lado, las teorías de Vygotsky y Piaget han investigado el papel de la interacción social en el

desarrollo del individuo. Las dos teorías adoptan perspectivas diferentes: Vygotsky se centra en la base social de la mente, mientras que Piaget toma al individuo como punto de partida.

Piaget menciona que, a la mitad de la infancia, el intelecto de los niños ya se puede beneficiar con las interacciones sociales dado que es posible la discusión lógica entre los niños ya que estos asumen la existencia de puntos de vista diferentes. Señala, además, que la interacción con un adulto es una interacción asimétrica en la que el adulto tiene el poder y no existe la condición de reciprocidad necesaria para lograr un equilibrio en el plano del pensamiento (Piaget, 1977 citado por Rogoff 1993).

Para Piaget, la influencia social puede producir un conflicto cognitivo en el individuo, dando como consecuencia que este se esfuerce para restablecer el equilibrio. Así, en el modelo piagetiano, la forma más eficaz de interacción social es la cooperación entre iguales, en la que se considera la forma de pensar de los demás en un intento de comprender su punto de vista (Rogoff, 1993). De esta manera, las interacciones entre iguales son las que conducen al niño a confrontar sus ideas con información novedosa a través de un proceso constante de su

modo de pensar para resolver las discrepancias entre ellas y de adaptarse mejor a la realidad.

La interacción entre el niño y sus iguales le produce gozo y satisface sus necesidades además de que influye en sus actitudes, valores y creencias, también aprenden a cooperar en el plano social y a hacer amigos (Argyle, 1969). A diferencia de las relaciones niño - adulto en las que el niño mantiene una relación asimétrica, reguladas por el rol del adulto, las relaciones con los iguales son más simétricas y espontáneas, alternando las funciones de experto y aprendiz (López y Fuentes 1994).

Para Vygotsky (1978), el modelo de interacción social más eficaz se presenta cuando un individuo resuelve problemas bajo la guía de una persona más capaz. Concibe al desarrollo como un proceso de aprendizaje logrado gracias al uso de instrumentos que se recibieron a través de la historia social. Según este modelo, un experto trabaja muy cerca de un novato en la resolución de un problema en la zona de desarrollo próximo. Así, el novato puede participar de algunas destrezas y conocimientos que le resultarían inaccesibles individualmente, de manera que él la interioriza y amplía lo que ya posee.

Para este autor, la guía social ayuda al niño desde los primeros años de vida en el aprendizaje de la comunicación, la planificación y el recuerdo deliberado. Esta guía le facilita la participación más allá de sus propias destrezas y la interiorización de las actividades que practica socialmente.

Vygotsky (1978), sostiene que, los compañeros ideales, no son los iguales, pero la desigualdad está en las destrezas más que en el poder. Por esta razón, la interacción, ya sea con iguales o con el adulto, puede favorecer el desarrollo cognitivo. Sin embargo, para que este desarrollo ocurra, el compañero debe ser más capaz.

Para Cazden (1991), aunque las interacciones entre iguales ocurren tanto en el hogar, en la vida cotidiana y en la escuela, es en este último escenario en el que adquieren mayor importancia debido a las limitaciones y a la rigidez, características de la mayoría de las interacciones maestro - alumno dentro de un marco institucionalizado.

Es por eso que algunas investigaciones demuestran que en las interacciones entre iguales, presentes en el lenguaje espontáneo, es la forma idónea para conocer el vocabulario que usan, manejan y entienden los niños (Alva y Martínez,

1984; Alva y Carrión, 1990; Alva y Arboleda, 1990; Alva, Carrión y Arboleda, 1991).

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

La importancia de los estudios del vocabulario para el desarrollo de las interacciones verbales obedecen a que se considera sujetos de riesgo a los niños con menor vocabulario, debido a que tendrán dificultades en la comprensión de lo que leen y en el manejo de las palabras para comunicarse con los demás (Clifford, 1978).

Los niños de clase baja hablan menos, inician limitadamente temas de conversación novedosos, contestan más al adulto que a los compañeros, requieren con más frecuencia que el adulto inicie los temas para participar y en términos generales, participan paralelamente con más frecuencia al adulto, pero sin referencia a lo que los compañeros

dicen (Alva y col. 1991). Estos datos nos permiten observar que existen limitaciones en las interacciones verbales que los niños de clase baja tienen, tanto en su casa como en el salón de clases, atribuyéndose a la poca estimulación y al limitado contacto verbal, condiciones que afectan en forma determinante la fluidez de su producción verbal. Por consiguiente, el niño adquiere un tipo de lenguaje restringido y deficiente para su ajuste a las condiciones ambientales de un sistema escolarizado (Alva y col.).

Fischer, Blachowicz y Smith (1991), estudiaron el efecto de grupos pequeños de discusión de cuentos en el aprendizaje de vocabulario, con alumnos de 4° de primaria (4 alumnos por grupo), también con efectos de incremento de vocabulario. Alva y Martínez (1985), Alva y Arboleda (1985,1990), Alva y Carrión (1990), Alva y Díaz (1990), Alva y Velez (1990), Alva, Arboleda y Carrión (1991), han estudiado el efecto de las interacciones verbales en grupos por edad y han encontrado que las interacciones, en grupos no estructurados y compuestos por un total de 6 niños, producen más verbalizaciones.

El estudio de la interacción en el aula es actualmente objeto de gran interés al reconocer la

importancia de los formatos de interacción tanto en los procesos generales de aprendizaje, como al considerarse un escenario en el que el niño practica y mejora sus recursos lingüísticos (Borzone y Rosemberg 1992).

Dentro del contexto lingüístico y social, la interacción verbal en el aula se define como la elaboración de ciertas situaciones comunicativas basadas en el conocimiento y en la valoración que el maestro y el alumno dan a esas situaciones determinadas, es un proceso eminentemente social en el cual las expresiones se eligen de acuerdo con normas reconocidas por todos los miembros de una comunidad (Bolaños, 1982, Rojas et.al. 1992).

Mazón (1998) realizó un estudio donde resalta la importancia de la interacción verbal entre iguales en la comprensión de vocabulario, ella utilizó dos estrategias para guiar la interacción: Cuestionamiento Cooperativo Guiado (basado en King, 1994) en la cual los estudiantes usan un conjunto de preguntas para producir el pensamiento y la Instrucción Efectiva de Vocabulario (basada en Nagy, 1988) en la cual la instrucción debe poseer tres propiedades: integración, repetición y uso significativo. Trabajó con 81 niños de 6 años de edad y clase social baja, los cuales dividió en grupos de 6,

9 y 12 niños, con sus respectivos grupos control. Los resultados fueron los siguientes: las estrategias tuvieron efectos significativos en 16 de las 21 palabras evaluadas, siendo más efectivo el Cuestionamiento Cooperativo Guiado y los grupos que mostraron mejor desempeño fueron los conformados por 6 y 12 niños, en el grupo de 9 niños el desempeño, en general, fue menor.

Las estrategias tuvieron efectos en el incremento de la cantidad de intervenciones encontrándose que el tipo de interacción más frecuente fue el de complemento, es decir, se agrega información sobre lo dicho por otro.

Velez (1991) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar la existencia de una relación entre el vocabulario del niño y el que se encuentra en los libros de texto. A través de este estudio se encontró que existe una diferencia entre el lenguaje básico del niño y el del texto de primer grado. Esto significa que el niño necesita aprender muchas palabras nuevas, las cuales no se le enseñan en instrucción directa dentro del salón de clases, quedando este aprendizaje sujeto a las habilidades que el niño tenga para utilizar el contexto y la morfología para inducir el significado (Nagy y Anderson 1984).

Elley (1989) ha experimentado con algunas estrategias como la lectura de cuentos a los alumnos y la lectura de cuentos insertando definiciones de palabras difíciles, o palabras claves, para la comprensión de un texto. Los resultados demuestran un incremento en el aprendizaje de vocabulario (medido por medio de exámenes para tal propósito) y con incrementos mayores entre el pretest y postest para niños de nivel socioeconómico bajo. Los puntajes de vocabulario específicos se han sostenido, aún cuando la prueba se vuelve a aplicar tres meses después de la investigación.

En Hawaii, Au y Kawakami (1983) utilizaron el Programa E-T-R (experiencia - texto - relación), el cual se mencionó anteriormente (ver página 18). Este programa fue creado para incrementar la comprensión de textos sin la asistencia directa del maestro, quien únicamente dirige a los niños para que interpreten el texto usando el conocimiento previo. La aplicación de este programa produjo resultados satisfactorios al llevarlo a la práctica con niños descendientes de nativos que presentaban una comprensión de lectura de 30%.

Por otro lado, King (1994) señaló que debido a que la construcción del conocimiento es un proceso

cognitivo, los investigadores que la estudian deben buscar indicaciones externas de que esta realmente se está produciendo, por ejemplo, el pensamiento en voz alta de quienes trabajan solos, o de su interacción verbal cuando trabajan en parejas o en grupo.

Una de esas intervenciones se basa en la estrategia cognitiva conocida como cuestionamiento cooperativo guiado (estrategia utilizada por Mazón, 1998).

En esta estrategia los estudiantes son reunidos en grupos pequeños o en parejas, se hacen preguntas uno a otro y las contestan. Las preguntas tienen la finalidad de producir el pensamiento como "¿qué pasaría si..?", "¿por qué.. es importante?". Los resultados muestran que los estudiantes que usan el cuestionamiento cooperativo se desempeñan mejor en la comprensión de un material que quienes simplemente discuten ese material, es decir, que el uso de preguntas dirigidas para estimular la discusión, no solamente facilitó los indicadores verbales de construcción del conocimiento, sino que incrementó la comprensión y retención del material.

Las preguntas basadas en la experiencia como "¿qué pasaría si..?" estimulan el pensamiento

creativo, permiten a los estudiantes establecer las relaciones necesarias para tener acceso a un rango más amplio del material desde su propia experiencia. Estas preguntas van más allá de la lección mediante sus vínculos con el conocimiento previo relevante al tópico, lo cual da como resultado la construcción de representaciones mentales más complejas. Por otra parte, a diferencia de aquellas preguntas basadas solamente en la lección, pueden ayudar a los estudiantes a ampliar el contenido de la lección y conectar el material nuevo a las estructuras del conocimiento existente.

La autora supone que la construcción del conocimiento se facilitaría si los estudiantes fueran entrenados para generar explicaciones, particularmente si se les indica cómo exponer; el resultado de usar la estrategia de preguntar, combinada con este entrenamiento, podría dar buenos resultados.

Estas preguntas van más allá del contenido de la lectura, al establecerse una conexión con el conocimiento previo relevante al tópico y con la experiencia personal, lo cual da como resultado la construcción de representaciones mentales más complejas, vinculando el material nuevo a las estructuras del conocimiento existente.

King (1994) trabajó con niños de cuarto y quinto grado agrupados en diadas. Las primeras sesiones fueron conducidas por los maestros en el salón de clases, con la supervisión del investigador, siendo el material instruccional la unidad "Sistemas del Cuerpo Humano" y entregando a los niños tarjetas con las preguntas escritas. Posteriormente, se realizaron discusiones en diadas, sin la tarjeta de apunte.

En la sesión final se aplicó un posttest y se elaboraron esquemas de toda la unidad.

La autora realizó su estudio en tres condiciones:

1ª. Condición.- La discusión de los estudiantes se condujo mediante preguntas basadas en la lección, el adulto se limitó a facilitar las conexiones entre las ideas de la lectura. (estrategia utilizada en la presente investigación).

2ª. Condición.- La discusión de los estudiantes se condujo mediante preguntas basadas en la lección y preguntas basadas en la experiencia. Estas preguntas fueron pensadas para ampliar el material de estudio y tener acceso al conocimiento previo y a

la experiencia. (estrategia utilizada en la presente investigación).

3ª. Condición.- Sirvió de control, solamente se dio a los niños la instrucción de discutir el material leído y de hacerse preguntas entre ellos.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: en el grupo experimental el uso de preguntas dirigidas para estimular la discusión no solamente facilitó los indicadores verbales de construcción de conocimiento, sino que incrementó la comprensión y retención del material; además, los niños construyeron esquemas como una forma de conocer su representación del conocimiento. Sin embargo, la mayoría representaron partes de algún esquema y señalaron hechos, pero sin señalar jerarquías ni relaciones entre las partes, es decir, permanecieron en un nivel primario. Por otro lado, en el grupo control se incrementó la habilidad para la comprensión literal de las lecciones conducidas por el maestro.

Aunque en estos dos estudios los objetivos estuvieron relacionados con la comprensión de textos (Au y Kawakami) y con la construcción del conocimiento (King), en sus estrategias jugaron un papel decisivo las interacciones verbales, ya que fue

en estas donde se manifestaron los cambios que las autoras se propusieron lograr en los sujetos.

Otro estudio sobre estrategias es el realizado por Ayala (2000) quien realizó una investigación en la cual se observa los efectos de tres estrategias sobre extensión de vocabulario en niños de primero de primaria.

Las estrategias utilizadas fueron:

- DISCUSIÓN ESTRUCTURADA (basada en Au y Kawakami, 1983), está compuesta por tres fases: Experiencia, Texto y Relación.
- DISCUSIÓN NO DIRIGIDA, en donde el experimentador leía el texto en voz alta y hablaba con los niños sobre esa lectura, sin llevar un patrón determinado con anterioridad.
- ÉNFASIS EN PALABRAS CLAVE, el experimentador leía el texto en voz alta, cuando mencionaba alguna palabra clave en la lectura, la señalaba simultáneamente en el dibujo de la lámina correspondiente a la lectura. Aquí no se hacía ningún comentario posterior.

Los resultados fueron los siguientes: en los grupos donde se aplicaron estrategias tuvieron cambios, pero en especial en el grupo de discusión

estructurada, en donde los cambios que se dieron del pretest al postest y posteriormente en la prueba de memoria fueron en aumento. Asimismo se demuestra que los niños más beneficiados son aquellos que presentan baja habilidad en el pretest.

Como podemos ver existe un común acuerdo entre los investigadores respecto al hecho de que la lectura no es solo una actividad visual, ni tampoco una simple decodificación de sonidos, sino que es un proceso en el cual intervienen múltiples aspectos, los cuales tienen que ver más con lo que ocurre detrás de los ojos del lector, que de lo que está impreso y se presenta ante él.

Dado que el proceso de lectura es afectado por diversos factores un punto muy importante dentro de él es el papel de la experiencia sobre la lectura (Cooper, 1986), como se puede apreciar en la revisión del presente estudio, existen algunas investigaciones realizadas (Au y Kawakami, 1983; Santiuste y González, 1993; etc..)

Por otro lado, la comprensión lectora es el surtidor irremplazable de la adquisición de la información, la cual se ve más beneficiada si se relaciona con los conocimientos previos del niño o con su experiencia, de lo cual hay pocas

investigaciones al respecto. De ahí surgió el interés de la presente investigación, siendo el objetivo principal el comparar dos estrategias de comprensión de textos para incrementar el vocabulario del niño.

Las dos estrategias utilizadas en este estudio fueron las siguientes:

1.- Preguntas solo del Texto, esta estrategia consistió en leer un texto y posteriormente se realizaron 6 preguntas las cuales para poder contestar solo era necesario haber escuchado el texto.

2.- Preguntas Texto - Experiencia, esta estrategia consistió en leer un texto, después se realizaron 6 preguntas textuales (como la estrategia anterior) y por último se realizaban preguntas que tuvieran relación con la experiencia del niño y la lectura. En esta estrategia se aprovechó un componente cultural dentro de los grupos, en el cual el transmitir historias forma parte de una tradición oral.

Los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios.

MÉTODO.

MUESTRA:

En el presente estudio participaron 36 niños (ambos sexos) de 6 años de edad en un rango de 6 meses (edades que van de 6.0 meses hasta 6.6 meses) que se encontraban cursando el primer año de primaria en una escuela pública ubicada al sur del D.F.

Los niños se dividieron al azar en 6 grupos conformados por 6 integrantes cada uno, los cuales tuvieron las siguientes intervenciones:

GRUPO I y II.- Participaron 12 niños, formándose dos grupos de 6 integrantes cada uno, a los cuales se les aplicó la 1ª. Estrategia: Preguntas solo del texto (explicada en el procedimiento).

GRUPO III y IV.- Participaron 12 niños, formándose dos grupos de 6 integrantes cada uno, a los cuales se les aplicó la 2ª. Estrategia: Preguntas Texto – Experiencia (explicada en el procedimiento).

GRUPO V y VI (GRUPO CONTROL).- Participaron 12 niños, formándose dos grupos de 6

integrantes cada uno, a los cuales se les aplicaron las mismas evaluaciones que a los otros dos grupos, sin ninguna estrategia.

ESCENARIOS:

Las sesiones se llevaron a cabo en la escuela primaria a la que los niños asistían durante el horario de clases.

Los lugares que se ocuparon para las grabaciones fueron la biblioteca y el aula de usos múltiples de la escuela.

Los niños se sentaron en bancas que se colocaron en forma de semicírculo, en una silla al centro se colocó la grabadora reportera y el entrevistador (persona que realizó la tesis) se situó frente a los niños.

Las aulas eran amplias con buena ventilación e iluminación.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES:

- 1.- Grabadora reportera SONY con micrófono de alta sensibilidad adaptado.
- 2.- Paquete de 7 Lecturas: "Los animales", "El circo", "El cartero", "El periódico", "La contaminación", "La biblioteca" y "Los árboles". (ver ANEXO 1)
- 3.- Hojas blancas para registros.
- 4.- Preguntas para cada lectura (6 preguntas por lectura utilizando palabras claves). (ver ANEXO 1)
- 5.- Evaluación de Vocabulario.- Esta evaluación consiste en un listado de 57 palabras, las cuales se les pedía a los niños que las definieran, en forma individual, preguntándoles: ¿Qué es o qué significa...?, el entrevistador se encargaba de anotar en la evaluación de vocabulario las respuestas de los niños. Esta evaluación se aplicó tres veces, antes de la aplicación de las estrategias (pretest), después de las estrategias (postest) y tres meses después de aplicar el postest (prueba de memoria). (ver ANEXO 2)

Para calificar esta prueba se diseñó una escala de 5 puntos que evalúa la complejidad de las definiciones dadas por los niños (ver ANEXO 3).

VARIABLES:

- VARIABLE INDEPENDIENTE.- Dos estrategias de entrenamiento en grupos pequeños de discusión de lecturas.

* Estrategias:

- 1.- Preguntas solo del Texto. (explicada en el procedimiento)
- 2.- Preguntas Texto - Experiencia.(explicada en el procedimiento)

- VARIABLE DEPENDIENTE.- Evaluación del Vocabulario (descripciones o significados que dio el niño sobre cada palabra): pretest (57 palabras), postest (mismo listado del pretest con 57 palabras) y prueba de memoria (mismo listado del pretest con 57 palabras) 3 meses después. (ver ANEXO 2).

HIPOTESIS DE TRABAJO:

H1: El vocabulario de los niños de primer año de primaria aumenta con la aplicación de las estrategias en pequeños grupos de discusión.

H2: El vocabulario de los niños de primer año de primaria se mantiene igual después de la aplicación de las estrategias en pequeños grupos de discusión.

H3: Se espera que los niños que participaron en la estrategia Preguntas Texto – Experiencia logren una mayor permanencia de vocabulario (es decir, recordar mayor cantidad de definiciones después de 3 meses) con respecto a aquellos que participaron en la estrategia Preguntas solo del Texto.

DISEÑO

El diseño que se utilizó fue la comparación de grupos con 2 estrategias de comprensión (Preguntas solo del Texto y Preguntas Texto – Experiencia) y evaluados en tres momentos (pretest, postest y

prueba de memoria) representado de la siguiente forma:

Tabla 1.- Se muestra el diseño a seguir con los 6 grupos y las estrategias utilizadas en cada uno.

No. DE GRUPOS	ANTES DE ESTRATEGIA.	ESTRATEGIA	DESPUÉS DE ESTRATEGIA	TRES MESES DESPUÉS
2	Pretest	Preguntas texto	Postest	Prueba de memoria
2	Pretest	Preguntas texto-experiencia	Postest	Prueba de memoria
2	Pretest	—	Postest	Prueba de memoria

PRETEST.- Listado de 57 palabras que se aplicó antes de iniciar el entrenamiento. (ver ANEXO 2)

ESTRATEGIA 1.- Preguntas solo del texto (PT).

ESTRATEGIA 2.- Preguntas texto- experiencia (PT-E).

POSTEST.- Mismo listado de 57 palabras que se aplicó al termino del entrenamiento. (ver ANEXO 2)

PRUEBA DE MEMORIA.- Mismo listado de 57 palabras que se aplicó tres meses después del postest. (ver ANEXO 2).

PROCEDIMIENTO

Se acudió a la escuela primaria contactada, se eligió a los niños que participaron en el estudio seleccionando a aquellos que estuvieran cursando el primer año de primaria y que tuvieran 6 años de edad cumplidos en un rango de 6 meses.

Una vez seleccionada la muestra (36 niños con 6 años de edad cumplidos), se les aplicó un pretest, que consistió en 57 palabras tomadas de las 8 lecturas presentadas (evaluación de vocabulario).

Esta evaluación se aplicó de manera individual: el entrevistador preguntaba al niño ¿qué es? o ¿qué significa? cada una de las palabras (ver ANEXO 2) y la contestación del niño era anotada por el mismo entrevistador en la evaluación de vocabulario.

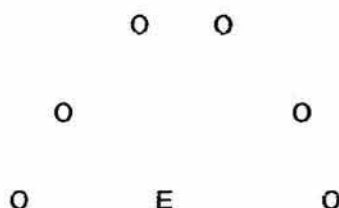
Posteriormente, los niños se distribuyeron aleatoriamente en grupos pequeños, cada uno integrado por 6 niños y se agruparon de la siguiente manera:

Tabla 2.- Se muestra la organización de los grupos que participaron en la investigación.

GRUPO	INTEGRANTES	ESTRATEGIA
1	6	Preguntas Texto
2	6	Preguntas texto
3	6	Preguntas Texto – Experiencia
4	6	Preguntas Texto – Experiencia
5	6	Grupo Control
6	6	Grupo Control

Cada grupo trabajó las ocho lecturas, dos veces cada una, durante 16 sesiones.

Los niños que integraban un grupo se sentaban en forma de semicírculo (como se muestra a continuación) y se colocó una silla en el centro para colocar la grabadora (las grabaciones son utilizadas para ejemplificar las sesiones).



Después de que cada niño se sentó en su lugar, el entrevistador dio la siguiente instrucción: "Voy a leerles un texto, el cual deben escuchar con atención ya que al término de este, les realizare preguntas sobre dicha lectura".

Para los dos primeros grupos sólo se les realizaban preguntas del texto y en los otros 2 se les realizaban tanto preguntas del texto como de su experiencia, (excepto a los 2 grupos control, a los

cuales solo se les aplicó el pretest, postest y la prueba de memoria al mismo tiempo de aplicación de los otros grupos).

Las dos Estrategias que se utilizaron fueron las siguientes:

ESTRATEGIA 1: PREGUNTAS SOLO DEL TEXTO (P.T.).

A los 12 niños seleccionados para esta estrategia (elección al azar), se les dividió en 2 grupos, 6 niños para cada uno, y se colocaron físicamente como se mencionó anteriormente, cada grupo participó en 16 sesiones (cada grupo debía escuchar 2 veces las 8 lecturas). El entrevistador les leyó un texto y enseguida les dirigió a cada uno, una pregunta textual, la cual para poder responder solo se necesitaba haber escuchado la lectura de dicho texto. Una vez contestadas las preguntas ya establecidas, los niños regresaban a su salón de clases.

ESTRATEGIA 2: PREGUNTAS TEXTO EXPERIENCIA (P.T-E.).

A los 12 niños seleccionados para esta estrategia (elección al azar), se les dividió en 2 grupos, 6 niños para cada uno, y se colocaron físicamente como se mencionó anteriormente, cada grupo participó en 16 sesiones (cada grupo debía escuchar 2 veces las misma 8 lecturas). El entrevistador les leyó un texto y enseguida les dirigió a cada uno, una pregunta textual, la cual para poder responder solo se necesitaba haber escuchado la lectura de dicho texto. Una vez contestadas las preguntas ya establecidas, el experimentador realizaba preguntas relacionadas con la experiencia del niño como por ejemplo: ¿les gustó la lectura?, ¿quién ha ido al circo?, y de acuerdo a las respuestas y comentarios de los niños se continuaba con la platica (aquí entra la experiencia previa de cada niño con respecto a cada lectura elida).

GRUPO CONTROL

A los 12 niños que pertenecen al grupo control (dos grupos de 6 niños cada uno), solo se les aplicaron las evaluaciones en el tiempo dispuesto

para ello (la misma evaluación que los otros grupos), sin ninguna intervención.

Una vez que los 24 niños escucharon las ocho lecturas (16 sesiones, ya que cada lectura se leyó 2 veces), se le aplicó de manera individual a toda la población (incluyendo a los doce niños que formaron parte del grupo control) el postest, el cual consistió en el mismo listado de 57 palabras del pretest. (ver ANEXO 2).

Posteriormente, se dejaron pasar tres meses de la aplicación del postest, para poder aplicar, igualmente de manera individual, la prueba de memoria a toda la muestra (mismo listado del pretest y del postest) para comprobar la efectividad de la estrategia. (ver ANEXO 2).

EVALUACIÓN DE VOCABULARIO.

La evaluación de vocabulario fue elaborada en el seminario "Desarrollo del lenguaje e interacciones verbales" dirigido por la maestra Eida Alicia Alva Canto (1995) mediante la discusión en dichos seminarios se elaboró la lista de palabras que se utilizó como pretest, postest y prueba de memoria (selección de palabras claves, Mazón 1998; Ayala

2000); así también, se tomaron los acuerdos para diseñar una escala que va de 0 a 4 puntos, la cual se utilizó para calificar las definiciones o respuestas utilizadas en las evaluaciones en base a los criterios que definen una palabra (qué es, cómo es y para qué sirve). (ver ANEXO 3)

Esta escala fue elaborada por expertos en lenguaje infantil, mediante seminarios de discusión en los cuales se tomaron acuerdos sobre los niveles (0 a 4 puntos), y las características necesarias de cada uno de ellos para calificar los pretest, postest y las pruebas de memoria.

La escala se sometió a varios piloteos con diferentes personas como evaluadores para su validación y confiabilización.

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

máximo la precisión de las instrucciones dadas a los niños.

Esta escala se ha sometido a varios piloteos para su validación y confiabilización y ha sido utilizada en otros estudios (Mazón 1998, Ayala 2000).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos fueron a través de la evaluación del vocabulario y se analizaron los siguientes puntos:

I - Frecuencias de respuestas o descripciones por estrategia en sus tres momentos de evaluación.

**ESTRATEGIA: PREGUNTAS SOLO DEL TEXTO
(P.T)**

Los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los 12 niños que participaron en esta estrategia en los 3 momentos de evaluación son los siguientes.

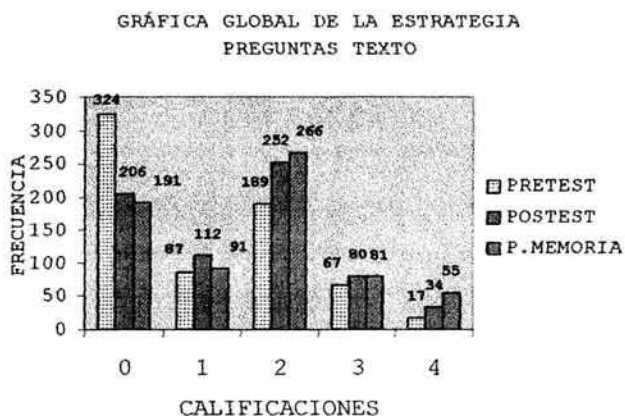
Como se puede observar en la gráfica 1, las respuestas obtenidas por los niños evaluadas como 0 de acuerdo a la escala de calificaciones (ver ANEXO 3) fueron disminuyendo, obteniéndose 324 en el pretest, 206 en el posttest y 191 en la prueba de memoria.

Con respecto a las respuestas evaluadas como 1 fueron de 87 en el pretest, aumentando en el

postest a 112 y disminuyendo a 91 en la prueba de memoria.

Con respecto a las respuestas evaluadas con los puntajes 2, 3 y 4 fueron en aumento, así las respuestas con calificación 2 aumentaron de 189 en el pretest, a 252 en el postest y finalmente a 266 en la prueba de memoria, en las respuestas con calificación 3 aumentaron de 67 en el pretest a 80 en el postest y en la prueba de memoria a 81, y en las respuestas con calificación 4 de 17 en el pretest, aumentó a 34 en el postest y a 55 en la prueba de memoria.

Gráfica 1: Puntajes globales de la estrategia "Preguntas solo del Texto"



**ESTRATEGIA: PREGUNTAS TEXTO-EXPERIENCIA
(P.T-E).**

Los resultados obtenidos en esta estrategia fueron más significativos:

Como se observa en la gráfica 2, las respuestas obtenidas por los 12 niños evaluados como 0 fueron disminuyendo de 245 en el pretest, a 84 en el postest y en la prueba de memoria a 46 (es decir, disminuyeron a más del doble en el postest y casi al doble en la prueba de memoria).

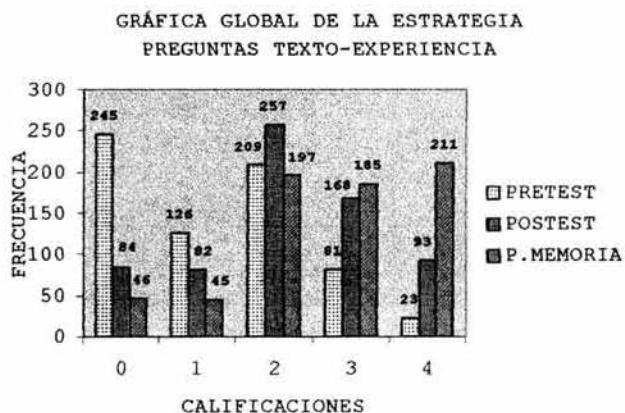
Con respecto a las respuestas evaluadas como 1 fueron disminuyendo también de 126 en el pretest, a 82 en el postest y a 45 en la prueba de memoria.

Las respuestas evaluadas como 2 fueron de 209 en el pretest, aumentando en el postest a 257, pero disminuyeron en la prueba de memoria a 197 (más bajo que el pretest).

Con respecto a las respuestas evaluadas como 3 y 4 fueron aumentando considerablemente, principalmente las que obtuvieron calificación 4, así las calificadas como 3 fueron de 81 en el pretest, a 168 en el postest y en la prueba de memoria aumentaron a 185 (es decir, aumentaron a más del

doble en el postest y volvieron a aumentar en la prueba de memoria), y en las respuestas calificadas como 4 fueron de 23 en el pretest, a 93 en el postest y la prueba de memoria se disparó a 211 (es decir, aumentaron mucho más del doble tanto en el postest como en la prueba de memoria).

Gráfica 2: Puntajes globales de la estrategia "Preguntas Texto-Experiencia"



GRUPO CONTROL (G.C.)

Los resultados obtenidos de los 12 niños que integraron este grupo fueron muy diferentes a los anteriores:

Como se puede observar en la gráfica 3, las respuestas con calificación 0 fueron de 266 en el pretest, de 288 y de 277 en la prueba de memoria (es decir, tuvieron un aumento en el posttest pero disminuyeron en la prueba de memoria).

Con respecto a las respuestas evaluadas como 1 fueron de 180 en el pretest, en el posttest disminuyeron a 143 y aumentaron a 158 en la prueba de memoria.

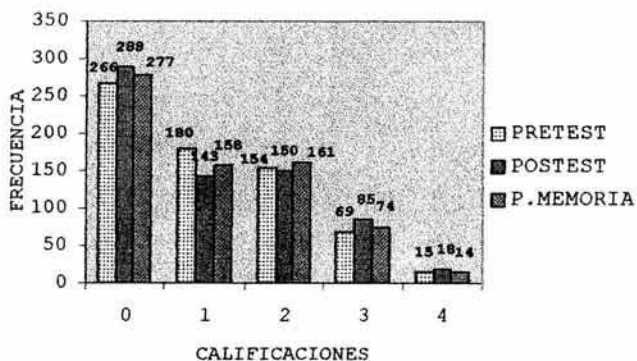
Las respuestas evaluadas como 2 fueron de 154 en el pretest, en el posttest de 150 y en la prueba de memoria de 161 (es decir, disminuyeron en el posttest pero aumentaron en la prueba de memoria).

Con respecto a las respuestas evaluadas como 3 aumentaron de 69 obtenidas en el pretest, a 85 en el posttest, pero en la prueba de memoria disminuyeron a 74. Lo mismo pasó con las respuestas evaluadas como 4, ya que en el pretest se obtuvieron 15, en el posttest 18 y en la prueba de

memoria 14 (es decir, que tuvieron también un aumento en el posttest pero disminuyeron en la prueba de memoria).

Gráfica 3: Puntajes globales del grupo control

GRÁFICA GLOBAL DEL GRUPO CONTROL



II - Análisis estadístico ANOVA para observar diferencias significativas en los datos.

Se aplicó un análisis de varianza ANOVA para observar si se encontraban diferencias significativas en los puntajes obtenidos por estrategia y vocabulario.

Al realizar el análisis entre estrategias se obtuvieron diferencias significativas en las

respuestas evaluadas como 1 en el pretest ($F=16.979$, $p<.000$). En el postest se obtuvieron diferencias significativas en todas las respuestas: las evaluadas como 0 ($F=23.570$, $p<.000$), como 1 ($F=7.956$, $p<.002$), como 2 ($F=14.270$, $p<.000$) como 3 ($F=15.695$, $p<.000$) y como 4 ($F=9.946$, $p<.000$). Con respecto a la prueba de memoria, igual que en el postest, todas las respuestas presentaron diferencias significativas: las respuestas evaluadas como 0 ($F=34.636$, $p<.000$), como 1 ($F=21.298$, $p<.000$), como 2 ($F=6.420$, $p<.004$), como 3 ($F=23.118$, $p<.000$) y como 4 ($F=17.818$, $p<.000$). (Ver tabla 3).

En las siguientes tablas se hace una comparación de las medidas globales obtenidas por cada estrategia (preguntas solo del texto, preguntas texto – experiencia y grupo control) y por etapas de evaluación (pretest, postest y prueba de memoria) en cada una de las calificaciones obtenidas.

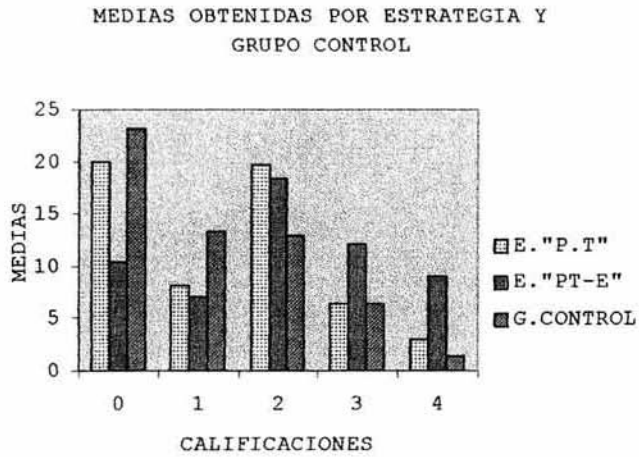
En la tabla 3, se puede apreciar como las medias son menores en la calificación 0 para la estrategia 2 "Preguntas Texto – Experiencia" y mayores en el grupo control. En la calificación 1 la media sigue siendo menor en la estrategia 2 "P.T-E" y mayor en el grupo control. En la calificación 2 la

estrategia 1 "Preguntas solo del Texto" obtuvo una media mayor que la estrategia 2 "P.T-E" y que el grupo control. En las calificaciones 3 y 4 la media más alta es en la estrategia 2 "P.T-E".

Tabla 3.- Comparación de las medias obtenidas en cada estrategia y grupo control.

CALIFICACIÓN	E.1 "P.T"	E.2 "P.T-E."	GRUPO CONTROL
0	19.944	10.416	23.083
1	8.055	7.027	13.361
2	19.638	18.416	12.916
3	6.333	12.055	6.333
4	2.944	9.083	1.305

Gráfica 4: Medias obtenidas por estrategia y grupo control



En la tabla 4, se puede apreciar como las medias en la calificación 0 van disminuyendo del postest a la prueba de memoria. En las calificaciones 1, 2, 3 y 4 las medias van aumentando del postest a la prueba de memoria.

Tabla 4.- Comparación de las medias obtenidas en la estrategia P.T en las tres etapas de evaluación.

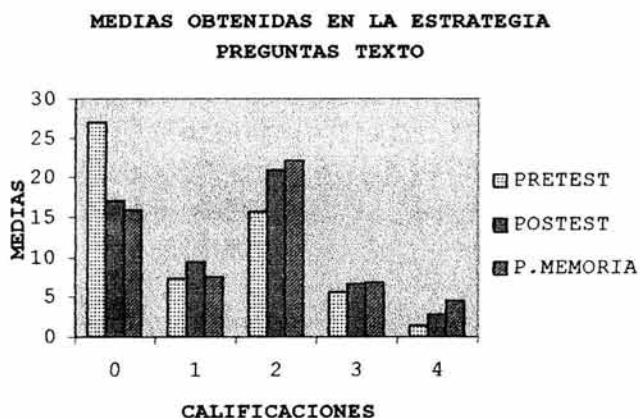
CALIFICACIÓN	PRETEST	POSTEST	PRUEBA DE MEMORIA
0	27 *	17.166 ***	15.916 ***
1	7.25 ***	9.333 **	7.583 ***
2	15.75 *	21 ***	22.166 **
3	5.583 *	6.666 ***	6.75 ***
4	1.416 *	2.833 ***	4.583 ***

* igual o mayor a .169

** igual o menor a .004

*** igual a .000

Gráfica 5: Medias obtenidas en la estrategia "Preguntas Texto"



En la tabla 5, se puede apreciar como las medias en la calificación 0 y 1 disminuyeron considerablemente del postest a la prueba de memoria. En la calificación 2 las medias aumentaron en el postest y en la prueba de memoria disminuyeron. En las calificaciones 3 y 4 aumentaron considerablemente del postes a la prueba de memoria.

Tabla 5.- Comparación de las medias obtenidas en la estrategia P.T - E en las tres etapas de evaluación.

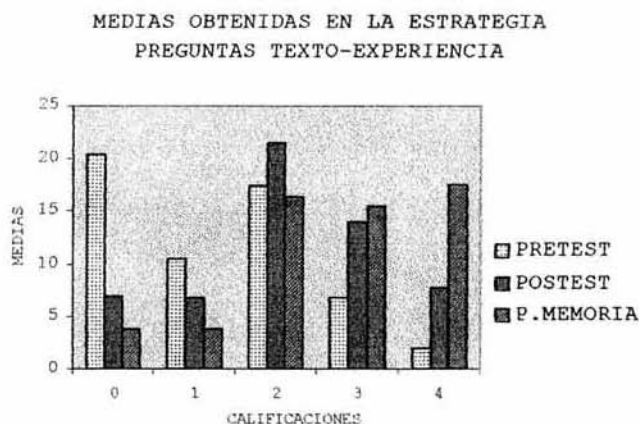
CALIFICACIÓN	PRETEST	POSTEST	PRUEBA DE MEMORIA
0	20.416 *	7 ***	3.833 ***
1	10.5 ***	6.833 **	3.75 ***
2	17.416 *	21.416 ***	16.416 **
3	6.75 *	14 ***	15.416 ***
4	1.916 *	7.75 ***	17.583 ***

* igual o mayor a .169

** igual o menor a .004

*** igual a .000

Gráfica 6: Medias obtenidas de la estrategia "Preguntas Texto-Experiencia"



En la tabla 6, se puede apreciar como las medias en la calificación 0 aumentaron en el postest y disminuyeron un poco en la prueba de memoria. En las calificaciones 1 y 2 las medias disminuyeron en el postest y aumentaron poco en la prueba de memoria. En las calificaciones 3 y 4 las medias aumentaron poco en el postest pero en la prueba de memoria disminuyeron.

Tabla 6.- Comparación de las medias obtenidas en los grupos control en las tres etapas de evaluación.

CALIFICACIÓN	PRETEST	POSTEST	PRUEBA DE MEMORIA
0	22.166 *	24 ***	23.083 ***
1	15 ***	11.916 **	13.166 ***
2	12.833 *	12.5 ***	13.416 **
3	5.75 *	7.083 ***	6.166 ***
4	1.25 *	1.5 ***	1.166 ***

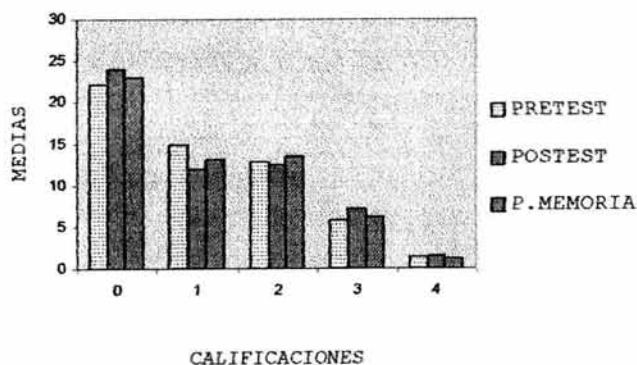
* igual o mayor a .169

** igual o menor a .004

*** igual a .000

Gráfica 7: Medias obtenidas en el grupo control

MEDIAS OBTENIDAS EN EL GRUPO CONTROL



Como conclusión, podemos decir que estos datos permiten observar como al aplicar las estrategias se muestra mejoría entre las calificaciones obtenidas en las definiciones dadas por todos los niños que participaron en ambas estrategias, ya que al comparar las medias con el grupo control estas no presentaron mejoría, por el contrario, siguen casi el mismo patrón presentado en el pretest.

Sin embargo, al comparar las mejorías de una estrategia a otra se observa que la estrategia Preguntas Texto – Experiencia es la que presenta una mayor mejoría entre el pretest y el posttest, aumentando nuevamente en la prueba de memoria. En la estrategia Preguntas solo del Texto la mejoría es mucho menor que en la estrategia anterior, sin llegar a ser como en el grupo control.

III - Comparación entre niños con baja habilidad y niños con alta habilidad, analizando el beneficio de cada una de las estrategias (Preguntas solo del Texto y Preguntas Texto – Experiencia) en ambos grupos.

Se realizó un análisis de la distribución de los puntajes obtenidos por los niños y se sacó una media

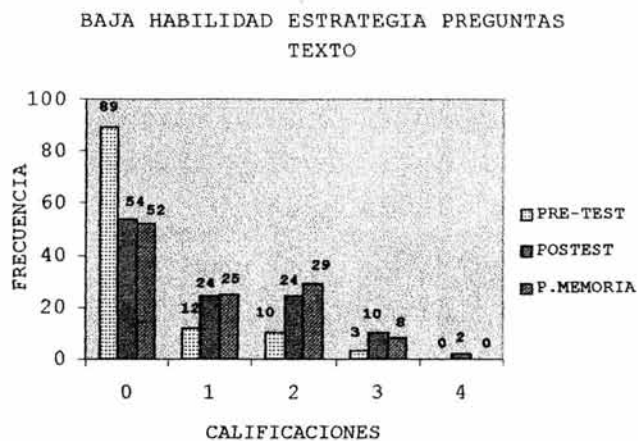
con las calificaciones "0" en el pretest, con la finalidad de identificar aquellos niños que obtuvieron los puntajes más bajos y aquellos que obtuvieron los puntajes más altos. Esto con la intención de formar el grupo de niños con baja habilidad y el grupo de niños con alta habilidad y comparar los beneficios obtenidos por el paso de las estrategias.

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

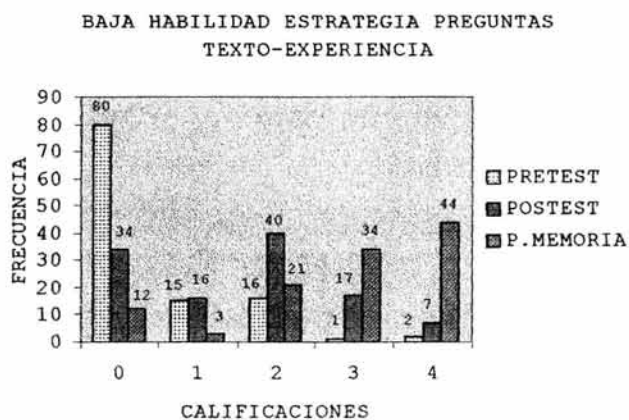
Los resultados fueron los siguientes:

Las gráficas 8, 9 y 10 que a continuación se presentan, nos muestran que los niños con baja habilidad se ven más beneficiados con la estrategia 2: "Preguntas Texto – Experiencia", ya que los avances fueron más considerables tomando en cuenta las frecuencias del pretest al postes y principalmente a la prueba de memoria.

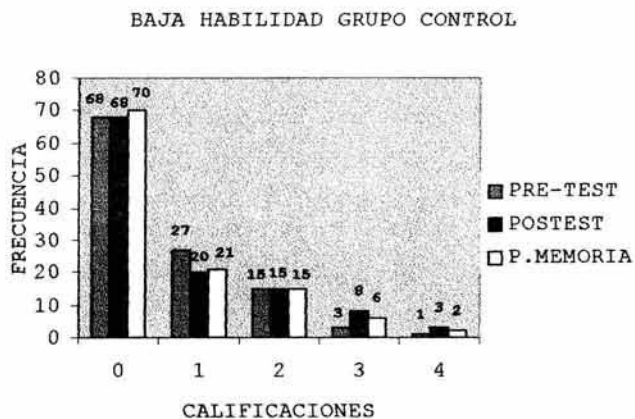
Gráfica 8: Baja habilidad de la estrategia "Preguntas solo del Texto"



Gráfica 9: Baja habilidad en la estrategia "Preguntas Texto-Experiencia"

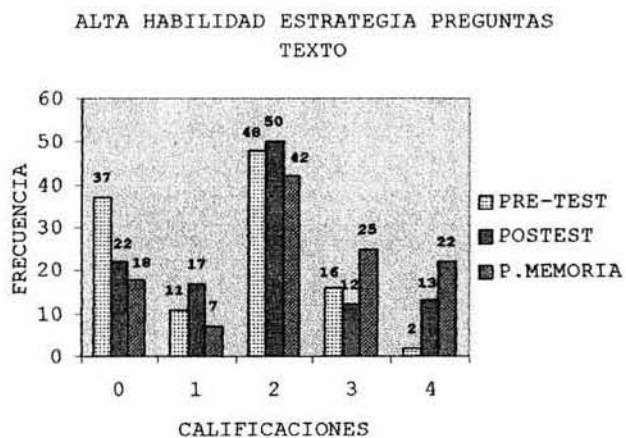


Gráfica 10: Baja habilidad en el grupo control

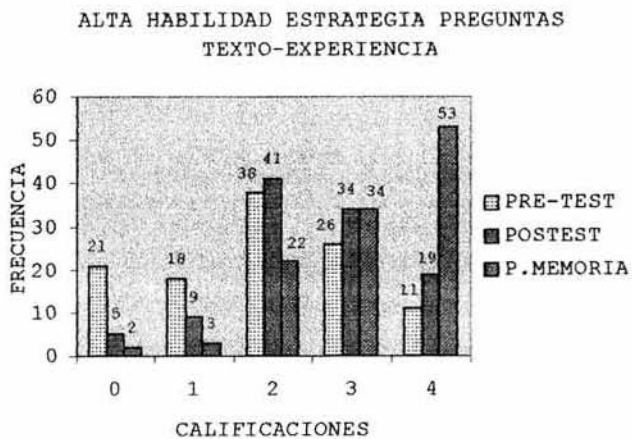


Las gráficas 11, 12 y 13 que a continuación se presentan, nos muestran que los niños con alta habilidad se ven beneficiados con las dos estrategias (Preguntas solo del Texto y Preguntas Texto – Experiencia), sin embargo, los avances fueron más significativos en aquellos niños que participaron en la estrategia 2: Preguntas Texto – Experiencia” tomando en cuenta las frecuencias del pretest al postes y principalmente a la prueba de memoria.

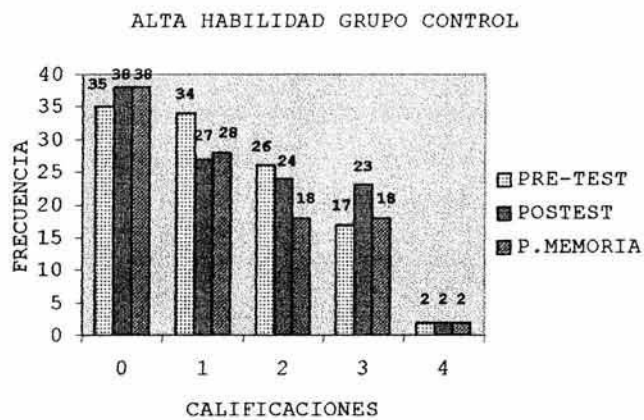
Gráfica 11: Alta habilidad de la estrategia
"Preguntas solo del Texto"



Gráfica 12: Alta habilidad de la estrategia
"Preguntas Texto-Experiencia"



Gráfica 13: Alta habilidad en el grupo control



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La importancia del vocabulario en la comprensión lectora ha sido discutida en varias investigaciones (Santuiste 1993; Alva, Carrión 1991; Velez 1991; Elley 1989; Nagy 1988). En ellas se percibe al vocabulario como un factor determinante en la comprensión lectora, de ahí la importancia que le asignan al incremento del vocabulario.

Nagy recalca la necesidad de enseñar estrategias de forma directa a niños, y en especial a aquellos que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo.

Esta investigación se realizó como una respuesta a esta necesidad de desarrollar programas que ayuden al niño a incrementar su vocabulario para lograr así, una mejor comprensión lectora, basándose principalmente en la experiencia del niño.

Las estrategias propuestas para el incremento del vocabulario fueron: Preguntas solo del Texto (P.T) y Preguntas Texto- Experiencia (P.T-E).

Las estrategias se pusieron en práctica en grupos pequeños de discusión, 6 niños, esto porque

se dan más verbalizaciones (Alva y cols. 1991) y un mejor desempeño al trabajar con ellos (Mazón 1998).

La mayoría de los niños que participaron en los grupos obtuvieron beneficios, ampliar y retener mayor cantidad de vocabulario. Los niños que participaron en el grupo control, mostraron un beneficio relativamente menor. Cabe mencionar que en otra investigación (Mazón 1998) al grupo control se les aplicó la evaluación del vocabulario (pretest, postest y prueba de memoria) y se les leyeron las mismas lecturas que al resto de la muestra. Los resultados fueron los mismos que en esta investigación

Los resultados obtenidos en esta investigación fueron satisfactorios, ya que se pudo confirmar que la experiencia forma un papel primordial en la adquisición de vocabulario, el cual favorece la comprensión de la lectura, como lo mencionaron en su momento Au y KawaKami (1983) con el método "Experiencia – Texto – Relación".

Asimismo, Santiuste y González (1993), señalan también que un componente fundamental de la información previa es el vocabulario, por lo que una mayor amplitud de vocabulario significativo por parte de los alumnos contribuirá al enriquecimiento

de su información previa y en consecuencia se producirá un aumento en la comprensión de un texto o de una lectura. Y con los resultados obtenidos en esta investigación confirmamos lo anterior, ya que con la estrategia Preguntas Texto – Experiencia las respuestas con calificación 3 y 4 aumentaron tanto en el postest como en la prueba de memoria, logrando una mayor permanencia de vocabulario.

La estrategia 1 “Preguntas solo del Texto” (apoyada en la estrategia Discusión no dirigida, Ayala 2000), por ser parecida a la que los maestros ocupan en su salón de clases, proporciona beneficios menores que la otra estrategia utilizada (Preguntas Texto – Experiencia), sin llegar a los resultados obtenidos por el grupo control.

La estrategia 2 “Preguntas Texto – Experiencia” (apoyada en la estrategia Discusión estructurada, Ayala 2000; misma que utilizaron Au y Kawakami 1983) aporta grandes beneficios ya que las respuestas o definiciones de los niños fueron incrementando conforme las evaluaciones de vocabulario (pretest, postest y prueba de memoria) logrando así, una permanencia al paso del tiempo.

Las ganancias en la permanencia y en el incremento de las respuestas de los niños, hace que

esta estrategia tenga más ventajas ya que la idea de lograr un incremento en el vocabulario del niño no es completa si no se logra una permanencia de ese incremento.

La característica principal de esta estrategia (Preguntas Texto – Experiencia) es que toma en cuenta la experiencia previa del niño y la relaciona con el contenido de las diferentes lecturas. Así el niño, con ayuda del adulto, trata de relacionar y conjuntar el nuevo aprendizaje con su conocimiento previo.

Lo anterior puede ser la diferencia entre ambas estrategias ya que en la primera (Preguntas solo del Texto) las preguntas que se les hacían a los niños giraban alrededor del texto únicamente, sin darle la oportunidad a los niños de comentar dicha lectura, interactuar entre ellos y mucho menos comentar sus experiencias con respecto al tema (puntos importantes para incrementar vocabulario y lograr una mejor comprensión) y en cambio, en la segunda estrategia (Preguntas Texto – Experiencia) aparte de las preguntas sobre el texto se les realizaban otras preguntas las cuales tenían una finalidad: relacionar la experiencia previa con la lectura en grupos pequeños de discusión y entre iguales, logrando así, más interacciones, mayor

permanencia de vocabulario y mejor comprensión. Esto confirma lo que dice Mercer (1995): que muchos de los conocimientos que poseemos los adquirimos a través de hablar y trabajar con personas que no son nuestros maestros sino un igual. Por otra parte Nagy (1988) menciona que en la instrucción efectiva de vocabulario hay tres propiedades: integración, repetición y uso significativo y en la estrategia "Preguntas Texto - Experiencia" se integra los conocimientos previos del niño con los nuevos de la lectura, se repite la palabra y se trata de que esta sea significativa al relacionarla con lo que ellos han vivido.

Otro resultado importante es que al analizar los resultados obtenidos por los niños de baja habilidad (niños con más respuestas evaluadas con 0 en su pretest) y los niños de alta habilidad (niños con menos respuestas evaluadas con 0), se observó que la estrategia que proporciona más beneficios es la de "Preguntas Texto - Experiencia", ya que hubo un gran incremento en la adquisición y permanencia del vocabulario en ambos grupos (niños con baja y alta habilidad).

La escuela podría ser una opción para aquellos niños que son poco estimulados ya que en ella se encontrarían en un ambiente que podría

estimular y desarrollar ese vocabulario necesario para la comprensión, pero como se revisó en las investigaciones, la educación tradicional está más enfocada al lenguaje escrito (Edwards 1994) y el espacio verbal de la clase está acaparado por el profesor (Rojas 1992). Por lo que es necesario, un espacio dentro de los programas educativos para llevar a cabo, dentro del salón de clases, estrategias que ayuden al niño a incrementar su vocabulario relacionando su experiencia con conocimientos nuevos que vaya proporcionando la misma lectura.

La estrategia "Preguntas Texto – Experiencia", mencionada en esta investigación, podría ser utilizada en el salón de clase, ya que no requiere de una capacitación costosa ni de mucho tiempo invertido.

Solo se necesita: dividir al grupo en pequeños grupos (equipos de 6 niños), una lectura, algunas preguntas relacionadas con el texto y ganas de escuchar y motivar al niño para que comparta con sus compañeros, las experiencias que ha tenido con relación al tema, y el maestro sería en un momento dado, guía de actividad y supervisor.

Una de las limitaciones del presente trabajo fue el tener que sacar a los niños del salón de clase.

Otra limitación fue el tiempo de entrenamiento, el cual consiste en 16 sesiones, las cuales deben realizarse contantemente.

Por último, debe haber un entrenamiento a la maestra para que pueda llevar a cabo estas estrategias dentro del salón.

BIBLIOGRAFIA

- Alva, E. y Arboleda, D. (1990). *Desarrollo de las Interacciones Verbales en niños de dos Niveles Socioeconómicos*. Ponencia presentada en el IV Congreso Mexicano de Psicología México, D.F.

- Alva, E. y Arboleda, D. (1990). *Análisis de las Interacciones Verbales en dos Grupos de Niños Preescolares*. Presentación en el VI Congreso Mexicano de Psicología.

- Alva, E. y Carrión, R. (1990). *Desarrollo del Vocabulario en Niños de dos Niveles Socioeconómicos*. Presentado en el VI Congreso Mexicano de Psicología.

- Alva, E. y Martínez, N. (1984). *Estudios Descriptivos del Lenguaje en niños Preescolares*. Ponencia presentada en el X Congreso Interamericano de Psicología.

- Alva, E. (1991). *Criterios para la elaboración de un programa de Lectura. Comprensión y Lenguaje*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

- Arboleda, D. y Enríquez (1985). *Estudio descriptivo en dos muestras de niños preescolares*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Athey, I. (1982). Languje Development Factors Related to Reading Development. *The Journal of Educational Research*, 76, 197-203

- Au, K. y Kawakami, A. (1983). *Vygotskian perspectivas in discusión process in small group reading lessons*. en L. C. Wilkinson, P. L., Peterson and Hollina, M. (eds.) *Student diversity and the organization processes and use of instructional groups in the classroom*. New York: Academic Press.

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

- Bijou, S. W. (1988). *El desarrollo del lenguaje en los primeros años*. *Desarrollo del lenguaje*. Ed. Trillas. 1, 9-29.

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

- Buss, D. (1981). Predicting Parent-Child Interactions from children`s activity level. *Develompmental Psychology*. 17, 59-65

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

Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

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

- Castro, C. (2002). *Efectos de la experiencia vs la lectura sobre la comprensión lectora*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

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

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

- Clifford, G. (1978). *Words for Schools: The applications in education of the vocabulary researches of Edward L. Thorndike*. Supper Patrick (ed.) *Impact of Research on Education: Some Clase Studies*, Washington, D.C. National Academy of Education.

- De Vega, M. (1986). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. México: Alianza.

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

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

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

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

- King, Alison (1994). Guiding Knowledge Construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal. Summer 1994. 31, (2).*

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

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

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

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

- Nagy, W. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. National Council of Teachers of English. University of Illinois.

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

- Piaget, J. (1977). *Les operations logiques et la vie sociale*. En *estudes sociologiques*. Ginebra: Libraire Droz.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Ediciones Pidos. Barcelona, Buenos Aires, México. (Trad. de *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context* (1990), Oxford University Press, Nueva York).

- Rojas, P. M.; García, L. N.; Brenes F. M. (1992). Funciones del lenguaje en el aula. *Revista de Educación* 16 (1) 45-46.

- Santiuste, B. V., González M. (1993). Influencia del vocabulario en la comprensión lectora. En Beltrán J.A., Pérez L., González E., González R. y Vence D. (1993) *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica I: Aprendizaje y contenidos del Currículum*. España.

- Terán, Marquina (2003). *Evaluación de la Efectividad de tres Estrategias para incrementar el vocabulario*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vygotsky, L. (1978). en M. Cole, V. Hohn-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. (1987). *Thinking and speech*. En R. W. Rieber y A. S. Carton (comps.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (N. Minick, trad.) Nueva York: Plenum Press.

ANEXOS

ANEXO

1

LOS ANIMALES.

En el mundo existe una enorme cantidad de animales. En la selva viven las víboras, los changos, las cebras y las guacamayas. Algunos animales como el puma son muy feroces y nos pueden atacar. En las granjas hay vacas, gallos, pollos, guajolotes y muchos más. También hay animales domésticos que viven con nosotros, como los canarios, los perros y los gatos.

Algunas aves, como el águila, vuelan y viven en lugares muy altos. Es muy interesante visitar el zoológico, pues podemos ver muchos animales, como el elefante, el rinoceronte, el hipopótamo y las jirafas que son muy altas.

PREGUNTAS DEL TEXTO.

¿Qué animales viven en la selva?

¿Por qué les decimos feroces a algunos animales?

¿Qué animales viven en granjas?

¿Cómo se llaman los animales que viven en nuestras casas?

¿Por qué el águila puede vivir en las montañas?

¿Qué animales podemos ver en el zoológico?

PREGUNTAS DE LA EXPERIENCIA.

¿Has ido a una granja?

¿En qué se diferencia la granja del zoológico?

¿Qué diferencia hay entre el zoológico y la selva?

¿Qué animales domésticos conoces?

¿Qué otros animales conoces?

El Circo.

¿Has ido alguna vez al circo?. Yo fui ayer con mis papás. El circo es una carpa redonda muy grande, toda iluminada con luces de diferentes colores, en donde hay acróbatas, trapecistas, domadores, magos y payasos que hacen muchas cosas para divertirnos. Cuando empezó la función salieron los payasos. Ellos se mueven muy gracioso y dicen cosas que nos hacen reír. También salió un elefante que bailaba al ritmo de la música. Después, las luces se dirigieron al

techo y vimos a un acróbata que caminaba sobre una cuerda muy alta. ¡Que miedo subirse tan alto y caminar sobre esa cuerda!. Los trapecistas, con los ojos tapados, saltan en las alturas de un trapecio a otro. Pero yo no me atrevería a meterme a una jaula con leones como lo hacen los domadores.

PREGUNTAS DEL TEXTO:

¿Qué es un circo?

¿Qué hay en un circo?

¿Qué hace un payaso?

¿Qué hace un acróbata?

¿Cómo se llaman las personas que saltan de un trapecio a otro?

¿Quiénes se meten a la jaula de los leones?

PREGUNTAS DE LA EXPERIENCIA

¿Quién ha ido al circo?

¿Qué animales viste en el circo?

¿Qué más hay en un circo?

¿Te gustaría ser domador de leones?

¿Te gustaría trabajar en un circo y por qué?

El cartero.

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

Después puso la carta en uno de los buzones de la oficina de correos.

Los empleados de las oficinas de correos sacan las cartas de los buzones y las ordenan para enviarlas a los distintos lugares a donde las mandan. Las cartas que van a lugares lejanos, o a otros países, se mandan al aeropuerto para que se las lleven en un avión. Así es más rápida la comunicación.

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

PREGUNTAS DEL TEXTO:

¿Para qué escribió el papá?

¿Dónde puso la carta?

¿Qué hacen los empleados de la oficina de correos?

- ¿Para qué ordenan las cartas?
- ¿Qué cartas se mandan por avión?
- ¿Qué hace el cartero?

PREGUNTAS DE LA EXPERIENCIA

- ¿Has escrito una carta?
- ¿A quién?
- ¿Tú o tu familia ha recibido cartas?
- ¿De quien han llegado cartas a tu casa?
- ¿Qué hacemos cuando queremos enviar una carta?

El periódico.

En el periódico se escriben noticias. Las noticias son cosas importantes que suceden y que hay que informar a la gente.

Las noticias del periódico se ordenan por secciones, o sea, por grupos. Por ejemplo: la sección de lo que pasa en otros países, la sección de los programas de televisión, la sección de deportes, la sección de lo que hacen los presidentes, la sección de modas, o sea como se viste la gente. También hay

una sección con cuentos de escritores famosos.

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

PREGUNTAS DEL TEXTO:

¿Qué se escribe en el periódico?

¿Qué es una noticia?

¿Cómo se ordenan las noticias del periódico?

¿Qué secciones podemos encontrar en el periódico?

¿Qué podemos ver en la sección de modas?

¿Qué hace un reportero?

PREGUNTAS DE LA EXPERIENCIA

¿Compras periódico en tu casa?

¿Qué sección del periódico te gusta ver?

¿Te gustaría ser reportero y trabajar en un periódico?

¿Qué noticias te gustaría dar?

La contaminación.

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

Vivo en un zoológico y estoy muy enojado porque el lugar donde vivo esta muy sucio y contaminado.

¿Sabes tú quien lo ensució?

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

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

Además ensucian el aire con el humo de las fábricas y de los coches, por eso respiran aire contaminado

Los ríos, lagos y mares también están sucios y contaminados por diferentes tipos de basura, como animales muertos, plástico, vidrios, espuma de detergentes y muchos desechos de fábricas son residuos contaminantes que nunca desaparecen.

PREGUNTAS DEL TEXTO:

¿Quién es el rey de la selva?

- ¿Dónde vive el león de ésta lectura?
¿Por qué está enojado?
¿Quiénes contaminan los lugares donde viven?
¿Con qué contaminan el aire?
¿Con qué contaminan el agua?

PREGUNTAS DE LA EXPERIENCIA

- ¿En dónde debemos tirar la basura?
¿Qué que tipo de basura conoces?
¿Qué lugares has visto sucios?
¿Qué harías para que las personas ya no tiren basura en las calles?

La biblioteca.

¿Sabes qué es una biblioteca?.

Es un lugar donde hay muchos libros que podemos leer y estudiar.

Un libro es un conjunto de hojas que están cosidas en forma de cuaderno, en donde hay información importante que podemos leer.

Dentro de la biblioteca hay una sala de lectura que tiene mesas y sillas, en la cual, la gente puede leer libros sin ningún ruido.

Hay también muchos libreros. Los libreros son muebles donde se colocan los libros.

En la biblioteca podemos encontrar libros de historia, música, pintura y muchos más. Pero también hay enciclopedias, la cual es una colección de libros del mismo color donde podemos encontrar cualquier tema.

Los libros están ordenados por secciones.

PREGUNTAS DEL TEXTO:

¿Cómo es una biblioteca?

¿Qué es un libro?

¿Cómo se ordenan los libros?

¿Qué es un librero?

¿Cómo es la sala de lectura de una biblioteca?

¿Qué es una enciclopedia?

PREGUNTAS DE LA EXPERIENCIA

¿Has ido a una biblioteca?

¿Qué libros has visto?

¿Qué libros te gustaría leer?

¿Qué cuentos conoces y quién te los leyó?

Los árboles.

Los árboles son las plantas más grandes del mundo. Tienen raíces muy grandes que le sirven para absorber agua y para no caerse.

Algunos árboles pierden sus hojas en el otoño, pero en primavera les vuelven a nacer.

Las hojas de los árboles tienen flores que se pueden ver a simple vista, como el durazno. Otros no como el hule.

Muchos árboles dan frutos que se pueden comer, como el manzano y el aguacate; otros no como el eucalipto y el pirul.

El tronco de los árboles se aprovecha para hacer papel, muebles y otros objetos de madera.

¿Sabes cómo se siembra un árbol?.

Se planta una semilla en una maceta y se riega hasta que crezca una planta; después se pasa a la tierra y se sigue cuidando con mucho amor y paciencia hasta que se convierte en un árbol.

PREGUNTAS DEL TEXTO:

¿Qué son los árboles?

¿Para qué les sirven las raíces?

¿En qué estación del año pierden sus hojas los árboles?

¿Qué árboles tienen frutos que se puedan comer?

¿Qué podemos hacer con el tronco de los árboles?

¿Cómo se siembra un árbol?

PREGUNTAS DE LA EXPERIENCIA

¿Tienes árboles en tu casa o cerca de tu casa?

¿Qué árboles conoces?

¿Qué cosas de madera has visto?

¿Has sembrado alguna vez un árbol?

ANEXO

2

Evaluación de Vocabulario utilizada en el pretest, postest y prueba de memoria.

NOMBRE: _____

EDAD: _____

FECHA: _____

No. DE IDENTIFICACIÓN: _____

ESCUELA: _____

TURNO: _____

GRUPO: _____

TIPO DE TEST: _____

PRUEBA APLICADA POR: _____

1.-SELVA: _____

2.-FEROZ: _____

3.-GRANJA: _____

4.-
DOMESTICO: _____

5.-AVE: _____

6.-ZOOLOGICO: _____

7.-BIBLIOTECA: _____

8.-SALA DE LECTURA: _____

9.-LIBRERO: _____

10.-ESTANTE: _____

11.-SECCIÓN: _____

12.-PAÍS: _____

13.-ENCICLOPEDIA: _____

14.-LIBRO: _____

15.-CIRCO: _____

16.-ACRÓBATA: _____

17.-TRAPECISTA: _____

18.-DOMADOR: _____

19.-MAGO: _____

20.-PAYASO: _____

21.-BUZON: _____

22.-CARTA: _____

23.-CORREO: _____

24.-SILBATO: _____

25.-CARTERO: _____

26.-OFICINA: _____

27.-ORDENAR: _____

28.-COMUNICACIÓN: _____

29.-REPARTIR: _____

30.-PERIODICO: _____

31.-INFORMAR: _____

32.-NOTICIA: _____

33.-PROGRAMA: _____

34.-DEPORTES: _____

35.-MODAS: _____

36.-REPORTERO: _____

37.-ESCRITORES: _____

38.-CONTAMINACIÓN: _____

39.-SUCIO: _____

40.-DESECHO: _____

41.-ENSUCIAR: _____

42.-BASURA: _____

43.-RESIDUO: _____

44.-TIPOS DE BASURA: _____

45.-DETERGENTE: _____

46.-ÁRBOL: _____

47.-RAIZ: _____

48.-TORTUGA: _____

49.-CONCHA: _____

50.-VIAJAR: _____

51.-DESIERTO: _____

52.-HOJAS: _____

53.-MADERA: _____

54.-SEMILLA: _____

55.-NADAR: _____

56.-PINO: _____

57.-OTOÑO: _____

ANEXO

3

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL VOCABULARIO
(Ayala, Mazón y Alvarez, 1987)

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