



RETURNING MATERIALS:
Place in book drop to
remove this checkout from
your record. FINES will
be charged if book is
returned after the date
stamped below.

~~A-07-003~~

© 1982

OWEN HERNESTO DAILEY

All Rights Reserved

A STUDY OF STORY PREFERENCE OF THIRD GRADERS,
BETWEEN READING PRIMERS AND SPONTANEOUS
STORIES TOLD BY SIMILAR CHILDREN IN
SAN JOSE, COSTA RICA

By

Owen Hernesto Dailey

A DISSERTATION

Submitted to
Michigan State University
in partial fulfillment of the requirements
for the degree of

DOCTOR OF PHILOSOPHY

Department of Administration and Curriculum

1981

ABSTRACT

A STUDY OF STORY PREFERENCE OF THIRD GRADERS, BETWEEN READING PRIMERS AND SPONTANEOUS STORIES TOLD BY SIMILAR CHILDREN IN SAN JOSE, COSTA RICA

By

Owen Hernesto Dailey

The purpose of this study was to determine whether differences could be found in student preference between published primer material and material generated by students of similar age and grade, and whether differences favor one or the other source of material.

The review of the literature focused on four areas: (1) preference on reading and practice reading, (2) oral language and its relationship to reading achievement, (3) content analysis and its relationship to age, grade, and sex variables; and (4), primer construction practices in Costa Rica. The review indicated that children's language can be used to reflect their experiential background; there is a shortage of research which may have used adequate control of extraneous variables as oral language relates to reading achievement; that variables of sex, age, grade and other content variables influence students reading preference; and that primer construction practices in Costa Rica have been affected by limited knowledge and economic incentives for writers.

The population sampled were third grade boys and girls chosen at random from a major urban public school district in San José, Costa Rica.

The statistical procedures used to quantify the results included a chi square test of independence, a t-test for two sample mean differences of correlated data, the Fry readability formula, and general descriptive statistical measures (frequency counts, rank, and percentage). The data indicated that: (1) both boys and girls preferred their own stories over those generated by children of the opposite sex or stories taken from their primers; (2) students chose fewer difficult words and score higher on a recall test for information contained in the stories preferred the most compared to those preferred the least by them; (3) readability for primer stories on an average and student generated stories were at grade level, however, primer stories readability range from a high first grade level to a medium sixth grade level; and (4), while there was overlap on those variables related to theme, character represented, sex of activity, and age of activity, there was considerable differences between the stories made up by the students and those taken from their primers.

To my wife Jeanette and my children
Bonar and Tania, whose patience and
understanding kept me until the end.

ACKNOWLEDGEMENTS

Many individuals provided valuable guidance and assistance throughout this study.

Dr. George Sherman, my advisor and the chairman of my dissertation committee who from the beginning offered his most genuine moral support and technical advice.

Dr. Gaston Blom, a member of my committee, who demonstrated a profound personal interest for each stage of this study and whose past endeavors in the content analysis of children's primers made this study more viable.

Dr. Norman Bell, a member of my committee and a true teacher, whose valuable technical assistance and readiness to help gave me the necessary direction.

Dr. Ronald Wolthuis, a member of my committee, who acted as a facilitator and advisor throughout my doctoral program.

My appreciation goes to Dr. Donald Galvin and Dr. Gastón de Mezerville, directors of the University Center for International Rehabilitation at Michigan State University and the Oficina del Convenio Internacional de Rehabilitación in San José, Costa Rica respectively, both of whom provided partial economic support for overseas travel expense for data gathering pertinent to this study.

A special thanks is extended to Dr. Denise Tate, Dr. James

Mullin, and Dr. William Frey who offered me countless hours in advising and preparation for data analysis as well as encouragement throughout my academic progress.

I wish also to forward my gratitude to all my friends in Costa Rica. Special reference goes to Mr. Gerardo Monge Chavarría, a committed friend and professional whose constant help was most significant from the beginning through to completion of this study.

I want to thank also those individuals at the Universidad Nacional de Heredia who believed in me sufficiently to provide the supplemental financial support for my doctoral program.

Students and faculties in the Education Department at the Universidad de Costa Rica were instrumental in the data collection process. To you I wish to say, thank you very much.

And last but not least, I wish to thank my friends in the Ministry of Public Education in Costa Rica: the children who were so helpful in giving their time; the teachers who were always willing to make adjustments in their schedules; and Mr. Euclides Sandoval who provided me with the necessary administrative information and permits relevant to this study.

TABLE OF CONTENTS

	Page
LIST OF TABLES	viii
LIST OF FIGURES	x
 Chapter	
I. THE PROBLEM	1
Purpose of the Study	3
Significance of the Study	5
Generalizability of the Study	7
Overview	8
II. REVIEW OF THE LITERATURE	9
Overview	9
Introduction	9
Preference and Reading	10
Summary	17
Oral Language and Reading Achievement	18
Summary	25
Content Analysis	26
Material Preference by Sex	28
Material Preference by Age and Grade	29
Preference as Related to Readability Level	38
Summary	48
Primer-Construction Practice	50
Summary	55
III. RESEARCH QUESTIONS AND HYPOTHESES	56
Overview	56
Introduction	56
Primary Research Questions	57
Secondary Research Questions	57
Primary Research Hypotheses	57
Secondary Research Hypotheses	58
Definition of Important Terms	58

	Page
IV. DESIGN OF THE STUDY	60
Overview	60
Introduction	60
Subjects	62
Instrumentation	63
Validity Concerns	65
Strengths	65
Weaknesses	66
Design Over Variables	67
Variable Matrix	67
Statistical Model of Analysis	68
Research Hypotheses	68
Procedures	69
Schools and the Students	70
Story Collection and Reading	71
V. ANALYSIS OF RESULTS	75
Overview	75
Summary Data	75
Primary Hypotheses Statistical Results	76
Secondary Hypotheses Results	78
Theme	79
Character Representation	83
Distribution of Children According to Age, Sex, and Family	87
Age of Activity	88
Sex of Activity	89
Outcome of Activity in Relation to Sex of Activity	92
Environmental Setting Distribution	92
Discussion	94
Vocabulary Difficulty, Recall Scores, and Readability Level	95
Content Analyses	98
VI. SUMMARY AND RECOMMENDATIONS	102
Summary	102
General Discussion and Recommendations	107
Future Research	110
APPENDICES	112
A. COVER LETTERS	113
B. INSTRUCTIONS GIVEN BEFORE STUDENTS GENERATED AND READ THEIR STORIES (SPANISH VERSION AND ENGLISH TRANSLATION	117

	Page
C. STORIES GENERATED BY THE STUDENTS AND STORIES TAKEN FROM THE PRIMERS, WITH QUESTIONNAIRE	126
D. CODING MANUAL USED FOR CONTENT ANALYSIS	258
E. NAMES OF SCHOOLS USED IN THE STUDY AND PRIMERS REPORTED BEING IN USE AT TIME OF THE STUDY	295
BIBLIOGRAPHY	300

LIST OF TABLES

Table	Page
5.1 Mean Differences for Difficult Vocabulary for Most/Least-Preferred Stories	76
5.2 Mean Differences for Recall Scores for Most/Least- Preferred Stories	77
5.3 Story-Type Readability Level	79
5.4 Individual-Primer Readability Level	79
5.5 Overall Summary of Theme Categorizations	80
5.6 Boys'-Stories Theme Categorizations	81
5.7 Girls'-Stories Theme Categorizations	82
5.8 Primer-Stories Theme Categorizations	83
5.9 Overall Summary of Character Representation.	84
5.10 Boys'-Stories Character Representation	85
5.11 Girls'-Stories Character Representation	86
5.12 Primer-Stories Character Representation	86
5.13 Distribution of Children According to Age, Sex and Family (Overall Summary)	87
5.14 Overall Summary of Age of Activity	88
5.15 Boys'-Stories Age of Activity	89
5.16 Girls'-Stories Age of Activity	89
5.17 Primer-Stories Age of Activity	90
5.18 Overall Summary of Sex of Activity	90
5.19 Boys'-Stories Sex of Activity	91
5.20 Girls'-Stories Sex of Activity	91

Table	Page
5.21 Primer-Stories Sex of Activity	91
5.22 Overall Summary of Outcome of Activity in Relation to Sex of Activity	92
5.23 Overall Summary of Environmental Setting Distribution . .	93
5.24 Boys'-Stories Environmental Setting Distribution	93
5.25 Girls'-Stories Environmental Setting Distribution . . .	94
5.26 Primer-Stories Environmental Setting Distribution . . .	94

LIST OF FIGURES

Figure	Page
4.1 Design of the Study	61
4.2 Variable Matrix	68
5.1 Variable Matrix for Frequency of Most-Preferred Stories Chi-Square Analysis	76
5.2 Graphic Representation of the Variable Matrix for Frequency of Most-Preferred Stories Chi-Square Analysis	77

CHAPTER I

THE PROBLEM

Learning to read is admittedly a complex task. Many variables, including the motivation, purpose and skills of the reader; the knowledge and attitude of teachers, parents, and society in general about the reading process and toward the reader; and the nature of the reading materials, all play significant roles affecting whether the individual learns to read or not.

In Spanish-speaking countries, research has been conducted over the last two decades to attempt to clarify the many variables that relate to reading acquisition. Much of this effort thus far has centered on analysis of various word miscues that students make while reading. However, one area of significant neglect in these studies relates to the nature of the reading materials, defined here as their story content and language, to which children are exposed during reading instruction. The guiding assumption of this study was that reading materials that do not reflect the child's language and environmental backgrounds have the potential to delay or retard a child's achievement when learning to read.

The result of a survey by the researcher, July 1979, showed that a large number of Costa Rican teachers believe that there is a mismatch between the content of the published programs, i.e.,

information, vocabulary, language, and the children for whom they were created. Similarly, students frequently reported, among other things, that the vocabulary level and the use of figurative language were reasons for not liking certain stories or writings in their primer books. Further direct evidence of this language mismatch was seen when only 5% of 30 third-grade teachers sampled at random by this researcher were able to correctly conceptualize or define key words selected from one of the primers frequently used by their students.¹

Of concern to the researcher was the fact that less than 50% of the primers used at the third-grade level for the school district sampled in the present study were purposely made to match the experiential backgrounds of the children of that setting.² While Spanish is used in most Latin American countries, it was evident upon examining the different reading materials in Costa Rica that the level and choice of vocabulary presented, the syntactic structure used, and the general story content in each primer series were very different from each other, a factor that may be connected to the materials having been printed and used in other countries.

Findings of researchers in the United States, Blom (1971) and Zimet et al. (1971), have also pointed to various story content dimensions of primers as being an essential tool in the acculturation and socialization process of the students, providing additional grounds

¹The words in question may be found on page 13 of the primer, Lecturas para Trabajo Independiente by Nora R. de Chacón. They are: avizarar, enclenque, lianas, tropel, and revoloteando.

²Books appearing with the (*) sign were not written and published in Costa Rica. See Appendix E.

for the present concern with the match or mismatch of reading materials to the children for whom they were written.

Purpose of the Study

The purpose of this study was to determine whether differences can be found in student preference between published primer material and student-generated material, and whether differences favor one or the other source of material and are significant.

The concept of "preference" has been used interchangeably with "interest" by many investigators to indicate a relatively prolonged and dynamic type of behavior that leads the individual to seek certain activities over others. However, while this broader definition has been accepted throughout the literature, some researchers agree with Getzels' (1956) definition:

The difference between a preference and an interest is that the preference is relatively passive, while the interest is inevitably dynamic. A preference is a readiness to receive one object as against another; it does not induce us to seek out the object. In contrast, the basic nature of an interest is that it does induce us to seek out particular objects and activities. (p. 7)

It is expected that elementary-grade students, when asked to spontaneously verbalize an account, whether in a narrative, descriptive, or poetic form,¹ real or imaginary, will relate content

¹Although poetic creations were not the focus of analysis of this study since poetry does not adjust to the method of analysis used, the author indicated to the experimental subjects that they could relate something of this nature if they wished. In an analysis of three of the most widely used primers in the public school system in San José, Costa Rica, about a third of all the selections were of this nature.

reflective of their language, environment, and culture. Asking students to make up their own stories and subsequently using them to teach reading has proven highly successful. Ever since Sylvia Ashton-Warner's (1959) work with Maori children in Australia was published, emphasizing the value of self-made stories, more attention has been directed to the "language experience" approach for reading instruction. Using child-made stories for reading instruction has proven to be more compatible with the child's development (Veatch, 1973).

Although most students will likely find a great amount of intrinsic value in their own story creations, there is little evidence to indicate whether the self-generated stories made up by one group of students can provide a means of representing the preferences of other students of similar age, sex, and grade level. Similarly, we would expect that standardized primer materials would reflect some degree of commonality between student language, environment, and culture and the story content. Discovering whether the standard materials or student-generated materials offer a greater degree of this quality of preference was the purpose of this study.

Specifically, then, this study had four major purposes:

1. To determine whether a sample of third graders selected at random from an urban setting in Costa Rican schools would indicate preference for those stories that were told by other students of their same age, sex, and grade level significantly more often than they would indicate preference for stories from the third-grade primers currently being used;

2. To describe some of the important content and readability differences between the stories told by the third-grade students and those randomly selected from their primers based on the following variables: theme; character representation; distribution of children according to age, sex, and family; age of activity; sex of activity; outcome of activity in relation to sex; and environmental setting;

3. To determine whether the students displayed significantly greater ability to recall more information contained in the stories that were preferred the most by them versus those that were preferred the least by them; and

4. To determine whether the students would indicate a greater number of difficult vocabulary words for the stories they preferred the most versus those they preferred the least.

Significance of the Study

There is evidence in the literature to indicate that many attempts have been made in some countries to determine children's preferences for materials used in school to enhance reading (Blom, 1971; Geeslin & Wilson, 1972; Zimet, Wiberg, & Blom, 1971).

Some of the researchers have evaluated children's preferences by keeping track of different types of books checked out from school libraries while trying to identify major characteristics of such books relative to theme, characters, age appropriateness, and similar variables (Zimet & Camp, 1974). Other researchers have attended to children's responses on some of the aforementioned characteristics by manipulating certain variables in a story (Oliver, 1977). Still others have

looked at vocabulary content across readers and compared these with "key" or "organic" vocabulary chosen voluntarily by students to be used in their readings (Packer, 1970).

The concept of a key or organic vocabulary was initially introduced by Sylvia Ashton-Warner (1959). In her reports, Ashton-Warner described success in teaching a group of Australian aborigine children how to read by using their own words. These self-generated words proved to be powerful motivators. In earlier attempts to teach reading she had used imported textbooks. However, given the inappropriateness of the content of these textbooks, her experience at teaching reading was unsuccessful.

While the techniques used to determine students' preferences for reading materials have varied extensively, there is no indication, reported in the literature, that children's stories have been used as an integral part of published programs used for reading instruction. Therefore, the significance of this study can be stated as follows: First, some indication of the ability of adults and children to create materials that meet the social, cultural, language, and experiential background of children of certain grade, age, and sex could be determined; second, this study would provide a basis for comparing and contrasting each type of story represented (boys', girls', primer) in relationship to the dimensions studied. This information could be useful for decisions relative to reading curriculum. One of the main reasons given by teachers sampled for using certain primers was that these had been recommended by the Spanish department of the Ministry of Education, (although teachers were not required to follow these recommendations). The result of this study could help provide a basis for the recommendations made by

the Ministry of Education or offer support for teachers who want to choose reading material for their own students.

Third, while it was the researcher's expectations that the grammatical and vocabulary level of the student-generated stories would not always be entirely appropriate for teaching reading to students at this level, it was hoped that there would some indications of elements such as the nature of themes and types of characters and activities that could be further tested and/or incorporated into any new efforts for primer construction. It is not a common procedure in Costa Rica, as far as primary-level reading materials are concerned, to evaluate these materials through the use of strict scientific procedures, i.e., sampling, designing, control groups, and so on, previous to their publication. Because of this tradition, any attempt, including the present one, to conduct a study while using scientific procedures could prove to be quite beneficial.

Generalizability of the Study

It is important to recognize that the implications of this study go beyond the specific groups of children involved in the research. Although groups of Costa Rican third graders from metropolitan San José were used as subjects, it can be assumed that this method could be used to elicit preferences for reading content for third graders living in other settings throughout the country. Furthermore, the possibility of a student generating his/her own stories as an approach to teaching many reading skills would also lend itself as a technique to be used with various groups of children,

including third graders in rural communities in Costa Rica and other children representative of the other grade levels (first, second, and perhaps fourth grade) from Costa Rica. Both the method and approach might have applicability to children in early elementary grades in other Spanish-speaking countries.

Overview

Relevant literature, especially that dealing with the effect of preference on learning to read; oral language and its relationship to reading achievement; content analysis of reading materials as it relates to age, grade, sex, and other control variables; and practices in primer construction in Costa Rica, is reviewed in Chapter II.

In Chapter III, the research questions and hypotheses statements are presented.

In Chapter IV, the methodology and procedures for collecting and analyzing data are explained, including a description of the population used and the methods employed in collecting the students' stories and having them read.

The results and discussion are presented in Chapter V.

In Chapter VI, a summary of the research findings together with the discussion and recommendations for future research is presented.

CHAPTER II

REVIEW OF THE LITERATURE

Overview

The review of the literature focuses on four areas: (1) preference on reading and practice reading; (2) oral language and its relationship to reading achievement; (3) content analysis and its relationship to age, grade, sex, and other relevant variables; and (4), a summary of practices on primer construction in Costa Rica. While each area is discussed independently, area three is subdivided as follows: (1) content as it affects preference in reading; (2) material preference by sex; (3) material preference by age and grade; and (4), preference as affected by readability of text.

Introduction

An inherent assumption of this study was that preference influenced learning to read and practice reading; and that third grade students would be capable of relating an account (be it narrative, descriptive, or poetic; real or imaginary) with sufficient coherence to enable it to be transcribed and used as a comparison with those accounts appearing in their primers.

The result, it was hypothesized, would lead to the following: first, that boys would prefer boys' generated stories over either girls' generated or primer stories, and girls would prefer girls' generated stories over either boys' generated stories or primer stories; second,

that third grade students as a group would indicate less-difficult vocabulary for most-preferred stories when compared to least-preferred stories; third, that third grade students would score higher on a recall test for information contained in most-preferred stories when compared to least-preferred ones; and fourth, that differences would appear between the boys', girls', and primer stories on content, defined here as readability level of text and other content variables such as: theme; character representation; children according to age, sex, and family; age of activity; sex of activity; outcome of activity in relation to sex; and environmental setting.

Two other conditions led to this study. The first relates to an apparent mismatch in the content of the published programs, i.e., information, vocabulary, and language and the children for whom they were created; while the second is concerned with a paucity of scientific evidence from which primers appropriate to Costa Rican students may be constructed. The latter, it is hypothesized, has led to the importation of primers from other countries, which by and large seem to lack sensitivity toward the Costa Rican children.

Preference and Reading

Students in this study were asked to generate stories spontaneously, and these stories were written down and read by other children of similar characteristics. Questions regarding the origins and basis for this procedure and the type of research available to substantiate its appropriateness will be addressed.

Language experience approach to teaching reading is a technique that has been used for many years to practice reading and elicit the

child's preference. This approach, it was discovered, represented a powerful way of stimulating the children's language while thoughts are kept at a highly meaningful level. Using the child's own words has come to be known as "key vocabulary." Language experience is based on the assumption that if teachers can tap a child's thought processes for those terms that are truly meaningful to the child, reading would be an easier and more natural task.

To use the language-experience approach, the teacher writes down whole accounts as the child dictates. The teacher does not change the words. She/he then proceeds to teach various reading skills using what has been dictated and recorded. Language experience is a technique that capitalizes on each individual's experiences. When the teacher individualizes the activity, he/she in essence is not only saying that each individual is very valuable, but that the ideas which emanate from each child are also of value. This is consistent with the assertion of some writers that a feeling of adequacy is determined by how the individual perceives himself (Combs, 1962). Rogers (1967) spoke of one individual's personal accomplishments as being the really meaningful ones and referred to these as "independence, self-initiated and responsible learning; release of creativity, a tendency to become more of a person."

Rogers (1967), in reference to Sylvia Ashton-Warner's novel, Teacher, made the following statement: "The drive is no longer the teacher's but the children's own. . . The teacher is at last with the stream and not against it, the stream of children's inexorable creativeness" (p. 13).

In a discussion of Piaget's work on logical thought, Almy, Chittenden, and Miller (1966) claimed, "Knowledge arises and becomes organized" (p. 16). They believed that the foundation for children's learning arises from the ability of the child to relate new ideas to those that he/she already possesses.

The language experience has its origin in language itself. To develop an appreciation of the language experience, it is essential to grasp the meaning of language. Two views have been widely nurtured: The first assumes that language is equivalent to sounds, speech, and writings; the second is one that is more comprehensive and more inclusive in nature. The latter not only refers to the factors related to production of feelings and actions but to their acquisitions as they relate to one's environment (McQuown, 1964).

Linguists usually give credence to the first position (Owen, 1964). The other viewpoint has been supported by Pei (1949) and Hayakawa (1939), who claimed that people are not only free to manipulate various language symbols but can also create additional symbols. Another writer (Laird, 1963) asserted that language is a tool that can be used to enhance thinking and that it is a direct result of one's environment--meaning that it is more than just the creation of sounds.

In an attempt to comprehend language and the role it plays in a child's development, one may refer to Piaget's work. He argued that "young children perceive things differently from adults" (Lansing, 1966, p. 13). Piaget, according to Lansing, defined "operation" as "coordination of a perceptual action, which, if it has a stable point

of reference, enables the person to fully understand the world from his perceptions. If he does not have a reference point he merely perceives a number of unrelated images" (Lansing, 1966, p. 37).

Suchman and Ashner (1961) interpreted the above development period as not being related specifically to the age of the child in terms of acquisition since stages can be task specific, meaning that a child could be functioning in one activity at one stage and in another activity at another stage. In Bruner's (1960) words, "Any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development" (p. 33). Bruner, like Suchman and Ashner, believed that the learning task must be compatible with the child's conceptions of his world.

Experience is essential in most learning activities. This is what Ashton-Warner (1964) referred to in Teacher as "captions of mind pictures" (p. 89), presumably to mean those things that children have experienced, whether they may or may not seem real to others.

Shane, Reddin, and Gillespie (1961) wrote, "If children are to acquire a rapidly growing and functional store of language meanings, they need a rich diet of experience rather than the thin gruel of rote learning" (p. 21). Like Shane et al., Dewey (1933) believed that language is a result of high-level thinking. To Dewey, intellectual activity depends on an accumulation of meaning, and language seems to maintain these meanings. He accepted the importance of experiences but only if past experience "abides in such a way as to be applicable in determining the character of the new" (p. 232). In another of his writings he mentioned that "it is meaningless to select

the topic first and then make it meaningful. Rather the topic should be selected based on the individual's dire needs and interests" (Dewey, 1913, p. 30).

The importance of direct experiences on children's overall development cannot be overemphasized. A study by Cleveland (1967) showed that kindergarten children from low socioeconomic backgrounds made significant improvement in oral language when oral-language practice and direct experiences were provided.

Packer (1970) asked teachers of Follow-Through kindergarten and first-grade programs in four cities across the United States to accumulate as many words as they could from their pupils that had most meaning to them. He then contrasted these asked-for words with those words appearing in various basal readers. The findings were as follows: First, in three out of four schools, words "asked for" had no similarity to those found in their texts; second, a high relationship between asked-for words by children in several cities was observed; and third, there was high similarity between the words presented in the pre-primers and primers of the basals.

The resulting positive effects of individualizing instruction while using the child's experiences can also be seen in Barnette's (1970) study. First- and second-grade students were exposed to a similar instructional program. However, the experimental group from these grade levels was exposed to an individualized activity, while the control groups continued to use the standard procedures, which included many more extraneous variables not typical of their interests. The results showed a significant superiority in the mastery of

vocabulary by the experimental groups of first graders over the controlled groups. Second graders did not show any improvement since they had already mastered the subjects. Significant positive attitude toward the activity was also noted by the experimental first-grade children, while no significant change was observed by either the first- or second-grade control groups.

Olson and Pau (1966) conducted another study using five- and six-year-old boys and girls to determine the effects of emotional loading on the acquisition of a sight vocabulary. Words were selected on the basis of their emotionality or nonemotionality value. Significant positive results ($p < .001$) were observed for those words that were considered to be eliciting high emotion, such as "hate," "kiss," "burn," versus "many," "come," "busy" per se.

Any time the language-experience approach for reading instruction purposes is employed, almost invariably there will be a preponderance of words and their combinations that will most likely reflect the experiences and activities of children's environment. Chesterfield (1978), in a study of rural Brazil first-grade children, demonstrated the significance of having input of environmentally relevant materials to the readers used by the children. The experimental group of children used a reader that was constructed to reflect local values, e.g., fishing, hunting, and so on, while the control group used the standard reader that was used throughout Brazil. Despite the fact that those children using the locally constructed reader had lower reading mean scores to start, they did show by the end of the year significantly higher scores in word fluency ($p < .05$) and descriptive

word usage ($p < .01$) when compared to those using the standard text. Improvement was also shown in vocabulary and sentence structure, although they did not meet statistical significance.

Language experience can be defined more precisely as a teaching approach and as such seems to be more relevant than some other approaches for beginning reading instruction (Kendrick & Bennett, 1967; Stauffer & Hammond, 1967). Despite the many positive outcomes, as evidenced by the above studies, language experience has not gone without criticism. Spache (1964) made the following observations:

The language experience fails to recognize the ultimate significance of reading skill. . . . If the child's own written expression is the major source of reading materials in grades above the primary level, his reading experiences and development will be extremely limited. What would happen in such areas as science, arithmetic, history and the like, if there are no planned sequences of learning of facts and skills. (p. 140)

Additionally, Spache questioned the idea of transition. He speculated on how the child will make the transition to other people's language after having read his/her own and considering that children's language varies from one individual to the next in terms of quantity, quality, and rate.

A final concern of Spache centered on the organization and evaluation of what has been learned. How does one assess the child's development of reading skills? Spache concluded that "one major assumption is that incidental learning of skills is equal or superior to a direct planned presentation" (p. 141).

Spache was not alone on the subject of how the child should continue to attain reading enrichment beyond certain grade levels. Russell (1961) wrote:

In the early elementary years the listening vocabulary is the largest, the speaking vocabulary is next, then reading, then writing. The reading vocabulary will surpass the speaking vocabulary in the Fourth and Fifth grades for those children progressing well in reading. (p. 266)

Research, however, has not clarified how the language experience fares in the higher grade levels. This question may be made more difficult to answer since the language experience is not a method or program. It presents an approach that is eclectic in nature if a person must continue to develop reading skills at all levels.

Summary

In the first part of this discussion, the theoretical importance of experience, as viewed by Rogers, Piaget, Combs, and others, and the role it plays in the total development of the child was discussed.

To get a better perspective of the language experience as a tool to be used in reading instruction, two widely accepted viewpoints of language were discussed. The first one, by Owen (1964), saw language as synonymous to sounds, speech, and written language, whereas the other, by Pei (1949) and Hayakawa (1939), viewed it as something that man can manipulate and even create. Laird (1963) saw it as a vehicle for thinking and as a direct result of one's environment.

Several studies were reviewed indicating the effectiveness of the language experience for beginning reading. Other research in Brazil on first graders, by Chesterfield (1978), indicated greater improvement in word fluency, vocabulary, and sentence structure when using a primer constructed to reflect local values. Another study,

by Packer (1970), demonstrated a significant relationship between words first graders "asked for" in four cities in the United States. Yet there was no significant relationship between the "asked for" words and the vocabulary in their basals.

While there is strong support for the language experience, some critics like Spache (1964) and Russell (1961) have built arguments against the language experience as being less effective in reading enrichment; making the transition from children's language to that of adults, sciences, history, and so on, more difficult; and being ineffective in terms of vocabulary development beyond the fourth- and fifth-grade levels.

Despite the different views sustained by the various authors in regard to language and its relationship to experience as it may influence children's preference for reading-material content, the implied consensus is that any attempt that capitalizes on the learner's experiences and language level will more likely succeed in producing a closer match between the reader and the material.

Oral Language and Reading Achievement

There is a general impression among many researchers as well as lay people that the more fluent a person is in his/her oral language, the more possibility exists of this individual becoming a successful reader. Is there, then, a strong relationship between these variables? What does research indicate in this regard?

In the previous section on preference and reading, certain assumptions as well as evidence were presented to substantiate the idea that allowing the child to generate his/her own ideas will not

only provide for content commensurate with the child's language and cultural development, but will also yield material that will be preferred by children of similar language, environment, and culture. This seems to be reasonable, at least from an intuitive point of view. The limitation, however, revolves around the issue of whether the oral language used, which is later transcribed and used to foster reading skills, holds any relationship to reading achievement. The present section is directed at discussing research related to this topic.

The influence of oral language upon reading has long been debated, yet there is little that would indicate that this debate is settled (Groff, 1977). Not only do some experts believe that there is a strong link between oral language and reading and writing (Loban, 1967), but that speech and reading are reciprocal acts of communication, meaning that speech contributes to reading and vice versa (Furness, 1957). In some circles there are those who encourage oral-language development and are convinced that "a child who speaks in an easy, fluent manner has already achieved one requisite for good reading" (Gray, 1963, p. 109). Stauffer (1969) considered oral-language fluency as a transition device to reading. "Show and tell" and conversation groups were seen as techniques conducive to language development, which in turn facilitates reading (Heilman, 1967).

Not only have advocates been very vocal about variables related to oral language, but many have looked at specific variables such as syntax and the role it plays in this matter. Sylvaroli and Wheelock (1975) believed that the child's knowledge of sentence structure may be observed in his oral conversation and considered this to be a very

important indicator of reading readiness. By comparison, Spache and Spache (1969) took more of a middle position on this issue. Nevertheless, the implication is that whatever the language in reading, it must be at least comparable in level of difficulty to the output in language of the child. Otherwise, reading-comprehension problems may arise.

While all of the above researchers believed to some extent or another that oral language significantly influences reading ability, there are those who believed that rarely does it influence reading difficulty (Durrell, 1956; Robeck and Wilson, 1974).

Smith (1973), representing a very different line of thinking from any of those mentioned so far, claimed that fluent readers need not go from the print to oral language to get meaning from the written information. On the contrary, he wrote that "written language must be understood before an acceptable . . . translation into spoken language can be produced" (p. 24). This means that if one cannot derive meaning from the printed page, it will do no good to put it into oral language.

Gaines (1941) observed that it was not possible to conclude from the available research the role oral language played in reading, finding that eight studies supported the positive influence of oral language on syntax, while six said just the opposite. Groff (1977) more recently noted that research can be identified as belonging to two groups. First are those who investigated oral-language fluency, as defined by

. . . length of spontaneous speech, the number of and length of sentences, T-units or phrases spoken in controlled situations or the number of words or the number of different words spoken in controlled situations and skill at sentence repetition, (p. 73).

and those who have studied measures related to oral syntax, as defined by

. . . the relationship to reading of complexity of sentences, ratios of clause length to T-unit length and other subordinate ratios, the ability to apply grammatical rules, kernel structures patterns, frequency of use of "movables" and "connectors," the relation of T-units to total words, the number of elaborated sentences, and the number of sentences combining transportation per T-unit. (p. 73).

According to Groff, the results showed 16 studies that questioned extensively the influence of oral language on reading, whereas 10 studies asserted just the opposite.

Ruddell (1965) believed that the lack of agreement in results on this topic is perhaps a result of varied methodologies used, lack of control of extraneous variables, and differing criteria as to what constitutes comprehension. He claimed that readability of text has centered on three elements: (1) number of simple sentences (Vogel & Washburne, 1928), (2) number of prepositional phrases (Dale & Tyler, 1934; Gray & Leary, 1935; Lorge, 1939, 1948; Vogel, 1928), and (3) the average sentence length (Dale & Chall, 1948; Gray & Leary, 1935; Lorge, 1939, 1948; Smith, 1961; Spache, 1953), with the average sentence length being the one that has yielded the most consistent results. These factors, however, did not account for a significant percentage of the variability found in text readability; more attention should be paid to language structure as it relates to difficulty in comprehension. Ruddell's thesis was sustained by Dale and Chall

(1949), Flesch (1948), Lorge (1948), Robinson (1947), Squire (1962), Steinberg and Jenkins (1962), and Strickland (1962).

Although it is not possible to discuss in detail each of the studies referred to so far, the remainder of this discussion will focus on a few of those believed to be significant in their contribution. These are also partially supportive of Ruddell's criticism.

In Ruddell's study, third graders were asked to read six different passages controlled for content, sentence length, and vocabulary. While three of the passages were arranged to reflect syntax structure similar to that found occurring often in their oral language, the other three passages reflected syntactic structures that occur less frequently. Using a Cloze technique to measure comprehension, he discovered that his subjects comprehended significantly more from those passages having more frequent syntactic structures similar to their oral language. Just the opposite occurred with the low-frequency-syntactic-structure passages. The controlled variables used by Ruddell were occupational status and educational background of the parents and the mental age, intelligence, and chronological age of the children, all of which he claimed "significantly relate to reading comprehension" (p. 407). However, he concluded that more experiments should be done using a wider pattern of syntactic structure found in oral language to determine how high- and low-frequency syntactic structures in written materials are related to different content and how the low-frequency syntactic structure affects boys as compared to girls, since boys showed "disproportionately" greater difficulty, although not significantly, when compared to girls.

Calvert (1971) used pictures to elicit children's oral language, which he then recorded. Unlike Ruddell's study, the subjects were fifth and sixth graders who were categorized as low and high achievers in reading as determined by the Gates-MacGinities Reading Test. The controlled variables used were age, sex, intelligence, and socioeconomic status. T-unit length, subordination ratio, kernel sentence ratio (as a composite); multiple-clause T-unit frequency; length of T-unit; frequency of surface patterns; and frequency of kernel structure were used as the criteria variables. The results showed that when T-unit length, sentence subordination ratio, and kernel sentence ratio were used compositely, the difference was significant in favor of high-achiever readers in the area of comprehension. But if these variables were taken separately, their predicting power was reduced. Kernel ratio became the best predictor of reading scores, followed by T-unit length and subordination ratio. No significant difference was noted between under- and over-achievers on multiclaue T-unit frequency, length of T-units, and surface and kernel structure patterns. Higher socioeconomic status indicated more mature syntactic level despite the sex variable, although an interaction was observed between sex and reading achievement in favor of girls.

Like Calvert, Shepherd (1974) used pictures to elicit children's oral language. He hypothesized that a significant positive relationship exists between verbal expressive ability and reading readiness. Oral expressions were analyzed according to the following criteria: length of sentence, total number of words, total number of words in

sentences, and percentage of the different syntactical patterns. Scores on the criteria were then compared with results on the Metropolitan Readiness Test. No significant relationships were found. It was also hypothesized that there would be differences according to sex and race. However, these differences were also not supported.

Each of the studies discussed did seem to partially support Ruddell's criticisms about the research on oral language and reading achievement. Ruddell was the first to admit that there were numerous limitations in his study. Of importance were the limited number of syntactic structures that were sampled. This limitation was in violation of the several hundreds of syntactic structural patterns identified by Strickland (1962) in children's oral language, presumably believed later by other researchers to be correlated with their ability to understand written language.

In addition to a limited number of syntactical patterns studied, reading comprehension in the Ruddell study was determined through a Cloze test, while in Calvert and Shepherd's studies this was obtained through standardized reading tests. Although it cannot be concluded that testing reading comprehension using one form or another of the above-mentioned measures is better or poorer, it can be safely concluded that each form may have assessed different criteria of reading comprehension.

The population in each of these studies varied significantly, not only in their grade placement (kindergarten through sixth graders) but also in their abilities in terms of reading. Another factor worth

mentioning is that of all the criteria used to study sentence patterns, the only criterion used across studies was sentence length.

Finally, it must be said that among the great majority of studies that have been done since 1941 on oral language and reading achievement, there have been very few replications.

Summary

As evidenced throughout this discussion, there is lack of agreement that oral language does influence reading achievement significantly. Quite a substantial number of studies have supported a significant relationship, yet the opposite has also been true.

There were two distinct groupings: those who have researched oral language while paying particular attention to number and length of sentences, length of spontaneous speech, and the like; and those who have researched factors related to syntax, such as sentence patterns, subordination ratio of sentences, and so forth.

Ruddell suggested that this lack of consistency was a result of methodological differences in various studies, lack of control of extraneous variables, and in some instances varying criteria usage of what constitutes reading comprehension.

There was little evidence to suggest that adequate replication of studies had been done to clarify contradictory results.

Finally, while the overriding feeling was that there have been difficulties in the methodologies of studies used to assess the relationship between oral language and reading achievement and limitations in the criteria for measuring reading comprehension, more

scientific evidence is greatly needed to provide for a better understanding of the match between language structures that the child possesses and that which is used in his/her primer. This match would necessarily include the proper words as well as their order so as to stimulate the child's interest, which in turn would affect not only the types of materials read but also the quantity.

Content Analysis

Content analysis, as proposed in this section of the review, focuses on three areas that link reader preference for the content variables of age, grade, sex, and reading difficulty level.

Reading preference of children has long been given attention by educational researchers. Zimet (1966) reported more than 300 studies on children's preferences and interests in stories that include a vast range of subjects. Many professionals have argued that content interest of primers by grade-school children for reading instruction may matter minimally for those children who will learn to read no matter what they read. The questions, however, will be raised regarding the importance of content for those who fail to read well, or at all, yet are capable of doing so.

Kagan (1958) stated that content makes a difference. Busch (1970) believed that first-grade children who are exposed to reading material that is appropriate to their development and interests will demonstrate increased preference for their readings. Rose et al. (1972) concluded that first graders, when given single pairs of stories on five content areas (theme, age of activity, character

interaction, sex of activity, and activity outcome), demonstrated a marked preference for "pranks theme," peer interaction, and same-sex activity much more than these dimensions appeared in their primers.

When an attempt is made to uncover the role that content of a given topic plays in a person's desire to read, questions regarding the role several fundamental variables play are important; sex, age, amount of schooling, physical and emotional status, socioeconomic and cultural variables of the reader, as well as the style, format, and content of the material read will surely have some influence on the extent to which the reader prefers a given topic. An even more subtle factor is to determine preferences of children when only a limited amount of material is available to the reader. In 1979 the writer conducted interviews with 30 third-grade teachers in San José, Costa Rica. When they were asked whether they were satisfied with one of the primers that was used extensively for that grade level by a majority of teachers in Costa Rica, the overwhelming response was "No." When questioned "Why do you continue to use it?", the response was "That's the best of the available sources."

The latter variable is perhaps the most difficult to resolve. In any given setting the availability of primers representing varied content is strongly influenced by socioeconomic and prevailing sociocultural forces. Equally important is the availability of research to indicate children's reading preferences.

Although not all the variables referred to above will be discussed because of lack of research findings to support their

importance in children's reading preferences, some of the ones frequently discussed, such as sex, age and grade, and readability, will be given some attention.

Material Preference by Sex

Many writers have consistently recorded sex differences in children's reading preferences (Norvell, 1950, 1958; Thorndike, 1941; Zimet, 1966). Tibbetts (1974) believed that the why of this question has not been answered, but in her words has been left up to "a sexist oriented reading audience to assume if it will, an innate tendency for the sexes to choose different reading material" (p. 279). She claimed that poor reporting has influenced certain beliefs. For example, she quoted Hazard (in Tibbetts, 1974) as saying that "girls demand books that demonstrate maternal feelings. . . . Boys demand books of valor" (p. 279), even in the face of evidence that suggests that interest tends to overlap (Wolfson, 1960; Woody, 1948).

The controversy on sex differences and reading preferences has taken on an air of the nature-versus-nurture debate, which has baffled many researchers. While there are those investigators who have concluded that reading preference is not very significant between sexes in the primary grades (Dunn, 1921; King, 1967; Norvel, 1958), there are those who have claimed that these preferences are more significant around age nine and ten (Bond & Tinker, 1967; Harris, 1966; Lewis & Lima, 1928).

Belser (1926) suggested that instincts of rivalry and fighting are stronger in boys, whereas the maternal instinct is more visible

in girls during this age. Belser's argument, however, does not hold up easily in face of the large amount of research that has pointed to social and cultural conditioning in which girls are expected to be less competitive and more maternal than boys.

Much research has been carried out to substantiate the idea that a great deal of social conditioning has been sex-typing oriented (Dornbusch, 1966; Fauls & Smith, 1956; Mead, 1939). One author suggested that the sexes behave differently because they are treated differently (Chasen, 1974). This type of evidence prompted Tibbetts (1974) to assert, "It is also worth considering that they may have different reading interests because they have to prefer certain types of material that they are told what is appropriate for them" (p. 280).

It is clear from this brief discussion that while some researchers have supported some kind of innate conditions that are believed to propel boys to prefer or to be interested in certain things when compared to girls, there are others who have argued that differences are attributable to social and cultural expectations. The researcher, however, wished to take a more neutral position. This position consisted of asking children to participate in those decisions entailing their reading preferences, which would seem from an intuitive point of view, to benefit the children since their ideas would be an intricate part of the content being read.

Material Preference by Age and Grade

Age and grade, like sex, have attracted much attention in regard to preferences in children's readings. However, these variables have been

relatively unexplored when compared to sex. Certain questions like: "Do children who read at two grade levels above their chronological age prefer the same type of materials as much as the children for whom it was constructed?" "Do children who are behind a couple of years in reading achievement prefer, to a significant degree, the materials that were written for children who are younger or at their age level?" "Can reading preferences be determined in the early primary grades?" The following discussion is aimed at answering these questions.

There is indication that the first two questions were overlooked in Lewis and Lima's (1928) classical study, in which it was assumed that in any given classroom, interests of children tend to follow a normal distribution or average pattern; more-advanced pupils would cancel out the effect of less-advanced pupils on this subject matter. These questions were explored by Geeslin and Wilson (1972). In this study even geographical location was believed not to be influential based on the findings from two other studies (Lazar, 1937; Rudman, 1957). The results indicated that when taken as a group (boys and girls), eight-year-olds or third graders showed no significant preference for ten-year-olds' or fifth graders' reading books, although it was found that boys gave more choices in favor of ten-year-olds' books than girls did. Eight-year-old girls showed, however, a marked preference ($p < .05$ and $p < .01$) for books appropriate to their chronological age.

When the results were inspected for 12-year-olds with reading ages between 10 and 11 years, some interesting patterns emerged. For boys, when their grade placement was known (3 in the seventh grade,

16 in the sixth grade, and 2 in the fifth grade), no statistically significant difference was obtained. For girls, however, whose reading ages were behind their chronological age by two years, and where three were in the seventh grade, five in the sixth grade, and one in the fifth grade, those in the sixth and fifth grades showed significantly greater preference for ten-year-olds' books. This was, of course, given that grade level was known. Based on just chronological age and reading age alone, no significant level of preference was observed.

The conclusion drawn by Geeslin and Wilson in this study was that if third-grade boys who are reading at a more advanced rate seem just as likely to prefer materials for fifth graders, these ought to be made available to them. He stressed the importance of self-selection of books for boys and girls. Another crucial finding was that despite the fact that 12-year-old girls in the seventh grade read poorly, they preferred the same books that were liked by seventh graders as a whole.

The above findings seem to have a powerful implication for remedial and corrective reading since it is possible to conclude that teaching in this area at this level may be more successful if reading materials are developed around the interests of the chronological level of these youngsters and not as much around their reading age.

A limitation of the study was the fact that no attempt was made to control for emotional factors, intelligence, socioeconomic status, or health problems, all of which may be a potential factor in reading preference, although there was no evidence, according to

the author at that time, that these factors would be significant. It must also be noted that very little control was exercised over those who read below their age level. Could it be that the inability to read at a certain level, yet having to judge a book for its content, would be more influential for those who read less well?

It is clear from the foregoing discussion that research has indicated much overlap between grades, age, and sex on children's reading preferences. However, what has research said about whether preferences of children can be detected in the early primary grades?

In a study by Meisel (1970) on fifth-grade students, the questions explored were in regard to basal readers. Specifically, "Are the stories presented in these books of interest to children?" "Would they select them if they had a choice?" The experimenters chose interest areas and grouped them into 14 categories, some of which were classified as fiction and the others as nonfiction. These impressions were made up from 4,000 volumes taken from the school library. The same areas of interest were determined for the basal readers.

The results of the study showed a number of things: First, there were definite likes and dislikes among students. Second, the range of interest areas in basal readers was limited. Third, the frequency of manifested preference for certain areas by the students was not congruent with the availability of these areas within the basal readers. Fourth, historical biographies and historic and geographic nonfiction, which were the favorites for all students and chosen from the library selection, were not included in the basal

reader. Fifth, of the children's ten most preferred areas, only four (personal adventure, humor, fantasy, and historical fiction) were represented in their basal readers.

Findings reported by Smith (1962) indicated that neither the primers nor pre-primers reflected the reading interest of the students and that there is a need to supplement basal readers even as early as in the first grade.

Petola (1963) found that the selection made by adults on books of interest to children as compared to those made voluntarily by children were significantly different.

One of the most significant contributions of research regarding content of readers used in schools was carried out by a group of researchers at the University of Colorado and spanned roughly a decade (1961-1971). The studies focused primarily on the content of first-grade readers. One thousand, three hundred seven stories taken from some of the most commonly used readers throughout the United States were used. The variables studied were reading level, theme of story, environmental setting where story takes place, attributes of story characters, sex of the person given a certain activity, age of character given certain activity, outcome of activity, agent of failure and frustration, and so forth (Blom et al., 1968). These stories were used in other research as a basis of comparison. One such study looked at the content of books checked out by children from the school library. The children represented a middle-class-value school (Zimet & Camp, 1974).

The studies cited above were of significance in the assessment of children's preferences of primers. First, a method for coding stories with a highly consistent agreement by two or more trained raters was developed (Blom et al., 1968). The second important aspect was that prior to these studies little evidence existed of systematic studies done on textbooks' content, although a few studies were known to have been conducted on children's preferences in the third grade (Child, 1946; McClelland, 1961). And third, from these studies, further investigations were conducted to analyze the content of reading textbooks from several countries, which provided a basis for comparison with the United States (Zimet et al., 1971).

Of importance to the present experiment was the study by Blom et al. (1967), in which a multiethnic urban first-grade series was designed to overcome many of the shortcomings reflected in the national sample of stories. While the readers here were developed initially to reflect types of people living in multicultural neighborhoods (Marburger, 1963; Whipple, 1964), the results in many ways were not all that different from the national samples. Of the 118 stories from this new series, taking into account theme; character; age of activities; sex of activity; attributes of character based on age, sex, and family; outcome ratings; environmental setting; and ethnicity, there was much similarity between the urban stories and the ones from the national sample of books. There was an even greater emphasis on the stereotypical family-centered structure in the urban setting when compared to the national sample, meaning that there were more suburban characteristics depicted (a black family living in a white neighborhood

with much economic and social stability and no other blacks other than those represented in the nuclear family).

Another significant difference was in the area of success versus failure of activity depicted by the characters. In about half of the 118 stories, characters failed to attain success, meaning that the outcome of activity to be accomplished was not attained. In about a fifth of the stories, accomplishment of the task was attained through the help of some outside agent. In less than a third of the stories were children really described as successful in attaining their goals.

Blom et al. (1968), in describing the content of first-grade reading books, referred to these as having activities that tend to be "neutral" and "redundant," with little variation or much meaning in the content. Families are usually portrayed as being happy, while their roles according to their sex are hard to determine. Children are seldom alone or with older children. The setting is usually in the suburbs, very infrequently in a city, and usually they are in a home setting. Pets are seen more as something that entertains, yet in reality they are often nuisances and cause frustration.

It was concluded from this study that the above descriptions are in contrast to everyday life since most children live in cities and come in contact with people of very diversified backgrounds, races, or nationalities. In regard to family activities, real life is not always frustration free or filled with laughter. Parents reprimand their children, and children manifest a range of sentiments. There are often older siblings as well as younger ones, and the

animals or pets are a source of learning that may range from a play companion or something to nurture to a means of learning about death, birth, or illness.

Even in regard to sex roles in real life, boys and girls around ages six and seven show, to a certain degree, sex-role behaviors appropriate to that level. The child at that age is probably away from home several hours a day.

These latter studies, while being very helpful, have not escaped criticism. It has been noted that many of the studies done on preferences as far as children's readings are concerned have been causal-correlational in nature and descriptive. There is a need to study specific variables in more detail and randomly assign treatment to groups (Oliver, 1977). Oliver conducted a study to investigate the effect of three characters and settings on the reading preference of first- and third-grade children. Three story lines were written by professional writers, one for each of the three types of characters and settings. One was about talking animals in a natural setting, another was about real children in a suburban or urban setting, and the last was about fantasy characters in a make-believe situation.

The results showed interaction for grade level and character and setting. First graders tended to prefer animal characters most and realistic and fantasy characters about the same. Third graders liked fantasy and realistic stories the best but rated animal stories the lowest. Also, there was an interaction for grade level and the

three stories told. Whereas first graders liked the peer-relationship story the least, third graders liked these the best.

Ratings were also determined for story lines within grades. While the variability was slight within grades, it was found to be much more significant between grades. To test for the consistency of the results, a three-way analysis of variance was conducted. A significant F-ratio was obtained for one main effect (grade level and two of the two-way interactions, character/setting with grade level and story line with grade level). The other F-ratios were not statistically significant. Inconsistencies were further checked for on the students' response sheets (if children said "yes" that they liked a story, yet said "no" when asked if they would like to listen to another one). It was found that in only 16 out of 162 chances were these inconsistencies present.

Several findings were evident from this study. There was a decrease of children's preference for animal characters as they moved from the first to the third grade, while their preferences for realistic and fantasy characters decreased only minimally.

Although it is a common belief by many that kindergarten and first-grade children prefer fantasy stories to realistic stories, it was evidenced by the results of the study that they liked realistic and fantasy characters almost as much. Third-grade children also demonstrated their highest preference for stories on fantasy when the character was in a make-believe setting.

The author of the study suggested that to enhance reading in the first grade, there should be greater diversity of character and

settings, with emphasis on talking animals; whereas in the third grade, animal characters should be de-emphasized and fantasy and realistic characters more predominant.

Story line, slapstick, and humorous plot decreased from first to third grade, while preference for peer relationships was constant across grade levels.

It must be observed that although the results of this study revealed rather interesting findings, having to read the stories to children at certain grade levels may have had some effect on their ratings. This observation was speculated on by Oliver as being the possible cause of first-grade children giving higher ratings when compared to the third graders, despite the types of stories. The fact that this dealt with a limited sample of story line and character/setting was a definite limitation that would require further investigation.

Preference as Related to Readability Level

In the present study, students were asked to read various selected materials and indicate their preference. It was assumed that if the students were not able to comprehend what was contained in their readings it would become very difficult to justify their preference. Since reading ability was a factor, three approaches were used in an attempt to control for difficulty level of the readings. First of all, the students were asked to point to difficult words across the stories read, and these were counted and totalled. Second, a recall test on the content of each story read was administered. Third, the

readability level of the stories, as determined by sentence length and number of syllables, was performed for individual story. The first two analyses conducted were believed to be somewhat straightforward. However, the concept of readability and the formulas that have evolved over the years have been rather controversial. Therefore, a review is provided to explain the limitations and strengths of this technique.

The review focuses on readability from two points of view: one that relates to a definition of readability and the other that discusses the directional efforts of sentence length as an essential component to many readability formulas.

Definitions.--Traditionally, the view held on readability has been that it refers to the amount of communication that takes place between the writer and the reader. This view has become somewhat restricted over time and has come to mean being able to predict the appropriateness or suitability of the text for certain groups of readers. For the purpose of this research, accessibility of the text was viewed as comprehensibility. In this manner one might be more inclined to view the reader as an important active agent in comprehending the writer's intent and not just trying to predict the suitability of the text.

The classic definition of readability by Dale and Chall (1949) stated,

In the broadest sense, readability is the sum total (including the interactions) of all those elements within a given piece of printed material that affects the success a group of readers have with it. The success is the extent to which they understand it, read it at an optimum speed, and find it interesting. (p. 7)

Two aspects are worth some comments in the face of this traditional definition. The first makes reference to the interrelationships of the words as a means of obtaining success as a reader; the second refers to the interest that the material should hold for the reader.

Bormuth (1968) attempted to make the nature of readability even more clear by adding that early research concentrated on the idea of creating formulas that would be useful in determining the suitability of materials for the pupils. This is compatible in essence with Dale and Chall's thinking.

Bormuth reviewed various readability formulas. He suggested that the following elements have been considered important in readability formulas: word length, morphological complexity, vocabulary, transformational complexity, modifier distance, grammatical complexity, Latin base syllables, abstractness, frequency of word occurrence, and contextual variables. Another summary can be found in Klare (1974), pertaining to readability formulas regarding their limitations and possibilities.

While there are many formulas on readability available at present, the two most commonly used are by Flesch (1948) and Dale and Chall (1948), developed in the 1940s. Flesch developed two versions. The modified one included number of syllables per hundred words, count of the average number of words per sentence, and a measure of human interest that was determined by a count of personal words per hundred words and the number of personal sentences per hundred sentences. The Dale-Chall formula was a modification of Flesch's

formula. They included the length of sentence. Also included was a Dale score, which consisted of a percentage of words not included in Dale's list of 3,000 familiar words.

Despite the factors mentioned by Bormuth as elements of readability formulas, Klare found that readability formulas that incorporated word length and sentence length were quite "adequate" for making predictions. Nevertheless, there are those experts who have argued that readability is a function of many other variables, namely redundancy, which relates to the content of the text itself and the experience and background of the reader (Smith, Goodman, & Meredith, 1970).

Directional efforts.--It was mentioned earlier that Strickland's study (1962) served to stimulate further studies that would investigate the relationship between oral-language structures and the written structure found in children's reading texts. She believed that sentence length may not necessarily be a function of text readability. Two points will be dealt with here. The first explores the role of sentence length and structure as they apply to written language; the second discusses the feasibility of developing an instrument that could be used to gauge syntactic level of difficulty.

Sentence length has been used for the longest time as part of most readability formulas and is as old as the formulas are. This is evident in the Flesch and Dale-Chall readability formulas, considered by many as the two most widely used, and in the Fry (1977) formula more recently.

It has been well documented by many authorities that sentence length as a measure of readability, even when combined with other frequently used variables such as number of prepositions or number of modifiers, does not reflect the true level of readability of a text (Dale & Chall, 1948; Dawkins, 1975; Standal, 1978). The idea that not word count but language flexibility (subordination and nominalizations) would be fairer as far as text readability is concerned has been endorsed by O'Donnell, Griffin, and Norris (1967).

Research conducted by Bormuth (1966), Goodman (1969), Hatch (1969), and Fagan (1971) investigating specific language variables found that many elements (dependent clauses, adjectives) relate to sentence difficulties. However, attempts to include them in formulas have resulted in greater complexity.

The use of sentence length as an index of text readability has yielded both positive and negative results. Glazer (1973) conducted a study that recorded the number of words per sentence at the different levels of reading materials used in the elementary grades. A complexity count using the Botel, Dawkins, and Granowsky (BDG) formula was used to evaluate syntactic difficulty, as defined by the authors, of each book; correlation was plotted between sentence length and the BDG complexity count. It was found that correlations ranged from .480 for the lower-level materials to .981 for the higher-level materials. The author concluded there was a significant difference at the .01 level for all books except at the 0-count level of complexity. Glazer (1974) concluded that

Most longer sentences were not independent clauses connected with coordinate conjunctions. Most of those sampled in the study included noun modifiers, dependent clauses, nominalized verbs, deletions in coordinate clauses, appositives and clauses used as subjects. (p. 467)

Despite Glazer's comment, she was quick to point out that long sentences need not be synonymous with difficulty since they may result from several kernel sentences. She wrote, "Using a word count as a measure of readability is a good quick test only if one takes note of the syntactic elements within each sentence" (p. 467).

A study of oral language by Strickland (1962), later confirmed by Loban (1970) and Hunt (1965), supported Glazer's findings that longer sentences are not always more complex. From her study it was concluded that young children, when speaking, "tend to use run-on units [where] a more mature speaker would cut these into two or more sentences through the use of subordination" (pp. 26-27).

The complexity of sentence length has been endorsed by other writers using other techniques. Miller and Chomsky (1963) made up lists of other measures that seemed promising. One of them was rooted in Yngve's (1960) measure of word "depth" while studying computer processing of language. In his model, word depth was a function of memory load, which was a result of sentence structure while the sentences were being formulated.

Bormuth (1966) found a correlation of .78 between mean depth for several passages used and Cloze scores for those same passages. Nevertheless, he concluded, "Mean word depth evidently measures a form of sentence complexity which is somewhat independent of the lengths of

independent clauses and, to a lesser extent, of the length of sentences" (p. 122).

While the sentence-length issue continues in readability, various researchers have looked to other variables as a means of reflecting a broader perspective of the nature of sentences and readability. Wisher (1966) viewed syntax in general in two ways in his study: first that it serves as an organizing agent for the reader, and second that it may be viewed as an interactive system. The first view was confirmed by Fodor and Bever (1965) as well. It says that while one listens, one tends to organize or group words according to one's knowledge of the syntax of the sentence. The second view, reading as an interactive system, has also been researched by others as well (Goodman, 1970; Marslen-Wilson, 1975; Rumelhart, 1976). They saw reading as an interplay between one's knowledge of language and the world with the print on the page.

Standal (1978) was among the researchers who have voiced dissatisfaction with the common use of readability formulas: "Each child comes to school with a unique background of experiences, interests, and abilities. Readability formulas that can be applied to a body of material don't include considerations of these things" (p. 642). He claimed that even word-frequency counts, which have been a common denominator of readability formulas, are regarded with suspicion even by their makers.

Dolch (1928), in a review of the literature on word lists existent at that time, wrote: "We do not have nearly enough information regarding the actual knowledge of words at different ages or

possessed by various groups, nor do we know how language is affected by the different purposes for which it is used" (p. 19).

Various studies were done in response to that period of time when vocabulary knowledge was used to determine validity words have as predictors of reading comprehension. Of particular interest are the studies on latency time of recognition of words. In these studies it was believed that the reaction time given by individuals to words presented visually could be used as a valid measure of word knowledge. These studies showed that higher-frequency words were recognized faster than less-frequent words (Howes & Solomon, 1951; McGinnies, Comer, & Lacey, 1952; Stanners, Jastrzemski, & Westbrook, 1975). Despite the fact that common sense would indicate that higher-frequency words would be learned more quickly and probably contribute in part to reading comprehension, there is little research evidence to support this view.

Klare (1963) found that word-frequency counts were part of 18 of the 31 studies he reviewed. This led him to believe that word frequency may very well be part of the ease related to text readability.

This, however, is very questionable. Rogers (1971) found that when sentences were provided with the objective of getting meaning from them by identifying target words, and three synonyms were given from which to choose as a criterion measure, the pronunciation ability of the subjects of the low-frequency words was hampered, but comprehension was only slightly affected. This finding led her to conclude that low-frequency words, if used in a "rich context," do

not affect understanding significantly. Pearson and Stoudt (1975) seemed to arrive at the same conclusion as Rogers did.

Two other studies have questioned the relationship between sentence length and readability. Smith (1972-73) reported that "choppy" sentences for mature readers seemed to hinder readability rather than facilitate it, while Bransford and Frank (1971) investigated whether information across complex sentence boundaries is integrated. Four declarative complex sentences were created, each containing simple propositions. The experimenter then read propositions from these statements in different combinations using only subunits, not the entire sentence. Later the subjects were asked to say what they remembered. The results showed that the subjects later judged that they heard the whole complex sentence. In other words, they responded as though the information had been given in one complete unit.

Finally, Pearson (1975) found that when fourth-grade students were asked to choose simple or more complex sentences when answering a cause-effect or adjectival relations, wh-type question, they chose the more complete sentences over the simpler ones.

The evidence thus far by no means disqualifies the use of readability formulas if they serve as general indicators or guides to a range of reading materials, especially if they are used by individuals who have some knowledge regarding the interests of their subjects.

The second consideration in directional efforts, as mentioned earlier, is concerned with whether an instrument can be constructed

that can determine sentence difficulty. This question may have been answered partially through the foregoing discussion. Nevertheless, brief attention will be directed to some additional considerations.

According to Endicott (1973), the T-unit of language analysis has proven to be useful and consistent. This unit has been used by many researchers, although in certain instances it has been referred to by different terms. Watts (1948) referred to it as a "natural linguistic unit" (p. 20). Loban (1963) called it a "communication unit" (p. 6). Later it was defined by Hunt (1965) as "one main clause with all the subordinate clauses attached to it" (p. 20). Bormuth (1966) used it in his analysis of readability formulas that were constructed by Botel, Dawkins, and Granowsky (1973). This instrument, the Botel, Dawkins, and Granowsky (BDG), had its basis in transformational grammar theory, studies indicating the types of sentence structures frequently used by children, experimental findings that have indicated the complexity of sentence processing, and some intuitions by the authors. In synthesis, the authors ranked various sentence structures according to their presumed level of difficulty while assigning counts (0, 1, 2, or 3) to the different structures. Zero represented the lowest difficulty level, while 3 was the highest. The author suggested that it be used with a measure of vocabulary.

The BDG has many drawbacks similar to the readability formulas discussed earlier. Like the readability formulas, it does not measure interest or experience of the reader. Short sentences are not usually less difficult or representative of clarity. If logical reasoning is violated, the BDG will not detect this any more than a readability

formula will. Because a ranking system is used to separate degree of difficulty of sentence structures, how much more difficult one sentence is when compared to another cannot be determined. For a more thorough review of the BDG, it is recommended that the reader consult Dawkins (1975).

Summary

Many studies relating to children's preferences and interests have been conducted over the years. While many children will learn to read despite the content of their reading materials, there are those who will benefit significantly when their preferences for and interests in what is being read are considered.

Many variables are believed to affect reading preferences. Among these are those related to sex, age, amount of schooling, physical and emotional status, teacher influences, socioeconomic conditions and cultural background of the reader, and the format, type, and content of the material read. Research has not provided significant findings as far as some of these variables are concerned as to their specific effect on reading preference. However, certain variables such as age, sex, and grade level of the reader and content of the material read on specific aspects have been more widely researched.

Differences between sexes for reading preference have been concluded by certain experts, whereas some others have argued that these differences are attributed to poor reporting and are a result of stereotyping of behaviors expected from boys and girls.

For age there seems to be agreement that as children get older their reading preferences also change. But equally important

is the fact that reading preference seems to overlap for children of different age and grade levels and that a wide range of reading materials should be made available.

Evidence has suggested that even in the early grades children have reading preferences. Most recently, research has revealed that quite often these preferences are not represented in their readers to the extent that children have indicated, and that many activities described in their readers are unlike actual happenings in real-life situations.

Two definitions of readability were reviewed: One was more traditional in nature and had to do with the quality of communication that takes place between the writer and the reader; the more recent one took into account the suitability or appropriateness of the text for groups of readers.

The shortcomings and possibilities of readability formulas were also discussed. Certain variables like word length, morphological complexity, vocabulary, transformational complexity, modifier distance, and grammatical complexity are commonly used in most readability formulas. Despite the incorporation of these variables, most researchers believed that readability formulas should be used cautiously and that the reader's background, interest, and ability level should be considered. If all these factors were incorporated, there seemed to be a general consensus that readability formulas could serve as a quick and general indicator of text accessibility.

The possibility of measuring the syntactic complexity of a text through the use of a special scale in many ways parallels some

of the limitations presented by readability formulas. Like these, the syntactic formulas only include a limited number of factors affecting the readability of a given text. For example, the violation of logical reasoning, the interest or experience brought to the reading act by the reader, and the difficulty of one sentence over another, given a certain count, cannot be determined.

Finally, as evidenced in this review, many factors do influence children's reading preferences and interests, ranging from variables that could be considered as being externally determined, by and large (i.e., difficulty level of material, teaching conditions), to those more closely related to sex, age, and physical and emotional status of the child. Although research is lacking to demonstrate the exact relationship in terms of quality and quantity of material read when content variables are controlled, there is considerable agreement that children's attitudes and behaviors toward reading materials are greatly enhanced when there is a closer match between the students and their readings.

Primer-Construction Practices

This portion of the review, although being the last and containing a more limited fund of information, is nevertheless of great importance because of the many limitations existing in Costa Rica for gathering data pertinent to primer-construction practices. Much of the information contained herein resulted from various interviews conducted by the researcher, in some instances with the authors of the primers analyzed, in others with the help of people working in

the system, and in still other instances relying heavily on personal experiences from having worked in the system.

Earlier in the review it was indicated that evidence from teachers and pupils substantiated the existence of a mismatch between the content of the published programs, i.e., information, vocabulary, language, etc., and the students for whom they were created. Yet, despite this, there seems to be a willingness to receive and use primers that were constructed primarily in other Spanish-speaking countries without an understanding of the realities leading up to their printing.

Although there are a variety of reasons responsible for the above conditions, two main causes seem to be more apparent. The first is associated with the economics of text production; the second is a result of limitations in instrumentation to measure students' potential, learning difficulties, and achievement (Helwing & Searles, 1970).

Costa Rica, like many third-world countries, depends on agriculture, by and large, to support and develop its people. Export commodities are usually confined to a few products that generally are sensitive to changes on the international markets. Despite this precarious economic situation, for the last four decades or so the country has managed to invest 30% of its yearly budget in educating its people, a factor that may have contributed to a rather low illiteracy rate (10%) when compared to many of the developing countries.

Despite this effort, however, certain inconsistencies can be appreciated. It has been only within the last 15 years that a

research unit within the Ministry of Education was created to address various issues related to the cost effectiveness of the educational budget. Further evidence comes from the unit on Educational Texts, also within the Ministry of Education, where much emphasis is placed on "administrative issues," to quote one of its employees, meaning that people are mostly concerned with procuring a library, determining supply, defining patterns in usage, and the like, while little or no time is spent in determining the effect of the quality of the books on the readers. Evidence from several of the teachers working in the schools used in this study supports the latter contention. They claimed that although they are required or supposed to encourage their students to take books from the school library and/or visit the library periodically, this is not done as often since many of the books are not appropriate for them.

It is reasonable to understand that in educational systems such as in Costa Rica, where the main thrust is acquiring the minimum level of texts, how such things as content would be overlooked. Most classrooms in the public schools do not have a collection of books or a system whereby students in the elementary grade level are able to check out books. Even worse, children who must depend on the Ministry of Education for their primers often are not allowed to take them home because there is some apprehension about the care that might be given to them if they are not under the teacher's supervision (Helwing & Searles, 1970).

The unavailability of a market has also put some limitation on the production of textbooks. Costa Rica's entire population is

slightly in excess of two million people. Although there are many other neighboring countries where Spanish is also the official language, there exist sufficient political and economic differences, and even cultural differences, which serve as a disruptive force to communication. On few occasions have there been cross-national efforts to produce primers. Two of the five primers analyzed in this study were a product of such cooperation, which began in 1963. While these two sources, when compared to the other three, were judged rather favorably by the subjects in this study, there is little information available from the past on their content or how they might compare with other available sources.

Another aspect that has influenced the low level of primer development is the lack of incentive for individual writers. Authors' economic gains usually do not exceed more than 10% of the profits. Considering the small market, the economic rewards are limited. In one writer's words, "ten percent is hardly sufficient to pay for the time invested. One must have lots of love for writing to want to do this."

And there are also practices that go beyond economics. For many years the Consejo Superior de Educación authorized the primers that would be used in the school programs, which means that certain primers were recommended over others. This practice obviously favored certain authors since their books received wider attention. However, in most-recent years this practice has been recognized as unfair. At present, primers are subjected to the Consejo's evaluation and are

determined fit or unfit for the programs in the schools, but are not forced on anybody.

In general, the printing industry is not very sophisticated, either, in its standards. In most instances the writer does not have to show that the content of his book was researched and normed on children similar to those who would be using it. An example of this can be seen with one of the most widely used primers, Lecturas para Trabajos Independiente, by Nora de Chacón. This is a primer in which she wrote exercises for selections taken from literature. In an interview she was asked about the procedure used in writing that book. She claimed that the decision to include the readings was arrived at through the help of teachers who had worked in the system for many years. Many of the selections were chosen from the works of great writers and at times seemed to the researcher a bit advanced for lower-elementary-age children. In asking her about her choice of these selections, her response was that one of her primary concerns was to be able to offer the students a rather high literary content. In another question, when asked how sex variables or other important factors were controlled for, the response was that this was done intuitively.

It is apparent that the scarcity of scientific data plays as large a role in the construction of primers as do economic limitations. Just the fact that there exists no group of words organized or categorized as essential to learn at different levels of the reading curricula, or that there is not a standardized reading test to measure comprehension and other important skills necessary for reading

C.4 Effect of Room Light on the Spectra of MPMS

Figure III.5 shows the spectral changes which occur when a solution of 31.2 μM aerobic MPMS solution at $\text{pH} = 7.4$ is exposed to room (fluorescent) light. From these spectral changes and the isosbestic point at 345 nm, we conclude that the main, and apparently the only, product of the photodecomposition of MPMS in the presence of oxygen at this pH is pyocyanine (absorption maximum at 310 nm). This was also observed by McIlwain (1937) and by Chew and Bolton (1980) to be a major product of the irradiation of MPMS by light at $\text{pH} = 7$.

It is worth mentioning in this context that EPES, the ethyl analog of MPMS gave nearly identical results. Not only was EPES found to be similar to MPMS in photosensitivity, but also in all the other reactions mentioned in this text. Thus the conclusion by Ghosh and Quayle (1979) that EPES is less photolabile than MPMS at $\text{pH} = 9.7$ cannot be extended to lower pH values ($\text{pH} = 7.4$ in these experiments).

When anaerobic solutions of MPMS were exposed to room light, the spectral changes were different from those shown in Figure III.5. The photodecomposition apparently produced MPH as well as PHY^+ . The two products were formed in nearly equal amounts since upon exposure of the final products to atmospheric oxygen, the absorbance of MPMS at 388 nm rose to about half its starting value. In addition, the absorbance of pyocyanin at 310 nm reaches only about half the value anaerobically that it attains aerobically. These observations are consistent with the scheme proposed by Chew et al. (1980) for high pH

CHAPTER III

RESEARCH QUESTIONS AND HYPOTHESES

Overview

In this chapter the research questions and hypotheses as well as definitions of important terms used in the study are presented. The primary research questions and hypotheses address issues pertinent to the students' preference for stories, and vocabulary difficulty and information recalled for most and least preferred stories; while the secondary questions and hypotheses address issues pertinent to differences between the stories on content and readability variables.

Introduction

The basic purpose of this study was to determine whether differences can be found in student preference between published primer material and student-generated material, and whether differences favor one or the other source of material and are significant. There was no indication prior to this study that any scientific methodologies were employed in the designing of primers used most frequently by third-grade students in San José, Costa Rica, public schools. Neither was there any indication that the content, defined here as information, vocabulary, and language employed in the primers, was based on the students' needs. To address these questions, primary and secondary research questions were formulated.

Primary Research Questions

1. Do third-grade students show preference for self-generated stories by other third-grade students compared to stories from their primers?
2. Do third-grade students report fewer difficult words on stories that were said to be preferred the most versus stories that were preferred the least?
3. Do third-grade students get higher scores on a recall test for information contained in stories that were said to be preferred the most versus stories that were preferred the least?

Secondary Research Questions

1. Are there differences in content analysis between the students' generated stories and the primer stories on text readability?
2. Are there differences in content analysis between the students' generated stories and the primer stories on theme; character representation; children according to age, sex, and family; age of activity; sex of activity; outcome of activity in relation to sex; and environmental setting?

From the research questions for the study, the following primary and secondary hypotheses were derived.

Primary Research Hypotheses

1. Third-grade boys will select as preferred more stories generated by another group of third-grade boys as opposed to either the stories made up by third-grade girls or taken from their primers.

2. Third-grade girls will select as preferred more stories generated by a group of third-grade girls as opposed to either the stories made up by third-grade boys or taken from their primers.

3. Third-grade students will indicate fewer difficult words among stories preferred the most by them as opposed to stories preferred the least by them.

4. Third-grade students will score higher on a recall test for information contained in the stories preferred the most by them as opposed to stories preferred the least by them.

Secondary Research Hypotheses

1. Differences will appear between boys', girls', and primer stories on text readability.

2. Differences will appear between boys', girls', and primer stories on the following content dimensions: theme; character representation; children according to age, sex, and family; age of activity; sex of activity; outcome of activity in relation to sex; and environmental setting.

Definition of Important Terms

Definition of key terms used in the study are provided to clarify the nature of the research study.

Students--Refers to the subjects in the study. Students are Costa Rican third graders between the ages of eight years and three months and nine years and eight months. These consist of boys and girls randomly chosen from a public-school district in metropolitan San José, the capital of Costa Rica.

Stories--Refers to the readings that were compared by the students. They were of two types: first were the students' stories made up spontaneously and related orally upon the request of a trained interviewer; second are the primer stories which refer to any given readings selected at random from the primer currently in use by the children at the time of the study.

Primers--Refers to either the imported or local type of textbooks currently in use in reading instruction within the third grade. They may be a narrative, descriptive, or poetic account; and the content of a realistic or nonrealistic nature.

Preference--Refers to the yes/no responses given by the students in regard to stories they chose to read.

Difficult words--Refers to words in the stories that students indicate, upon request from the examiner, as causing difficulty in grasping the meaning.

Recall--Refers to the answers given by the students after each story was read to determine the level of information retained from stories.

Readability--This term is expressed as grade level and is computed from the ratio between number of sentences in a given passage and the number of syllables per 100 words (Fry, 1977; Gilliam et al., 1980).

Differences--Refers to detectable differences between types of stories as expressed through frequency, percentage, and rank order, as well as detectable differences in readability of text by grade level.

CHAPTER IV

DESIGN OF THE STUDY

Overview

In Chapter IV the design of the study is explained. Specific attention is given to describing the population used in the study and the instrumentation and procedures utilized to quantify and describe the results.

Introduction

The basic purpose of this study was to determine whether differences can be found in student preference between published primer material and student-generated material, and whether differences favor one or the other source of material and are significant. There was no indication prior to this study that any scientific methodologies were employed in the designing of primers used most frequently by third-grade students in San José, Costa Rica, public schools. Neither was there any indication that the content, defined here as information, vocabulary, and language employed in the primers, was based on the students' needs. Following, is the design used to address these unanswered questions.

Design of the Study

This experiment was structured around a chi-square design with two equal groups of third-grade students being the focus of the study.

One group of students acted as story generators while the other acted as story readers. Each group was composed of half boys and half girls.

The story generators were subgrouped by sex, three students to a group. Each subgroup of three was asked to make up a story of their preference, which was tape recorded and later transcribed to written language. Story readers participated individually. Each reader was asked to read three stories, including one that was told by boys, one by girls, and one that was taken from their primers. The reader was then asked to indicate which story out of 3 was liked the best and the least.

The design may be illustrated as shown in Figure 4.1.

		B	A
		Boys	Girls
X1	Boy		
X2	Girl		
X3	Primer		

Figure 4.1.--Design of the study.

In Figure 4.1, A and B represent the students according to their sex; X1, X2, and X3 represent the three types of stories that were read by the students. Thirty triads of stories were read altogether (see Appendix C). Each triad was read by five boys and five girls for a total N = 300 students.

Both the story generators and the story readers were taken out of their classrooms during the experiment but remained in the school building.

Subjects

The subjects of this experiment were 600 students chosen through a simple random procedure from one of the largest administrative districts which serves kindergarten, primary, and high school students from both public private institutions in San José. However, only the public schools were included as part of this study. A total of 19 schools (see Appendix E) constituted the entire sample. Nine, chosen at random, were used for selecting students who would act as generators of stories, while the remaining ten were used to select students who would be asked to read stories.

The number of students chosen to act either as readers or generators of stories was a direct function of the number of students in a given school in relationship to the number of stories to be used in the total sample of stories.

The students' ages ranged from eight years and three months to nine years and eight months. This range was representative of approximately 95% of the students sampled in a pilot study.

The decision to use this district was based on two factors. First, it is considered to be a school district having a fair representation of the school-age children living in the entire major metropolitan area of San José. Most of the schools have been in existence for a number of decades. Historically, or before the advent of private schools, the rich as well as the lower classes would send their children to these older traditional as opposed to newer ones in their neighborhood, even though the curriculum is exactly the same. This is

perhaps more true for the average and lower-income families than it is for the upper-income families, who send their children to private schools.

The second reason was that if students preferred primer stories less than they did their own, and reported better ability to recall information read and/or less-difficult vocabulary for their own stories, the results would in reality probably indicate more significant differences in Costa Rica as a whole than indicated in the present study. Children living in an urban setting like San José would have many more opportunities for schooling as compared to children in the rural areas or even some of the other urban settings. One might expect a more negative response to these primer stories by those students living elsewhere who have to work with the same primers.

Instrumentation

Taking into account that there is no standardized instrument to determine reading achievement level for primary-school children in Costa Rica, a short multiple-choice test to evaluate information recalled in the stories read, asking the students to pick out difficult words found in the stories, and using other descriptive measures were the main means to quantify the results of this study.

It was hypothesized that students would recall more information from the stories they preferred the most when compared to those preferred the least by them, and that they would select more difficult vocabulary from the stories they preferred the least when compared to those preferred the most.

To answer the first hypothesis, six multiple-choice questions were given in written form after the students had decided on the most- and least-preferred stories. This was to determine the students' ability to relate factual information contained in the stories. The questions were constructed by the researcher and reviewed by three teachers to insure that the questions followed from the stories. A perfect score would be 6/6. A total failure score would be zero over six.

The hypothesis on vocabulary difficulty was determined by asking the students after recall of information had been carried out to carefully review each of the stories and select words from each of the stories not understood. For this a simple frequency count was conducted for both the most- and least-preferred stories. The greater frequency of words selected by the students would indicate a story with more difficult words.

The preceding two modes of measurement were used to answer the questions asked in primary hypotheses three and four.

Two other descriptive measures were employed to quantify the information asked for in the secondary hypotheses. The first was determining whether meaningful differences on readability for the primer stories when compared to the students' stories would be found. The second was examining whether meaningful differences existed between the stories represented by boys, girls, and those taken from the primers on the dimensions of theme; character representation; children according to age, sex, and family; age of activity; sex of

activity; outcome of activity in relation to sex; and environmental setting.

The first secondary hypothesis was tested by averaging the number of syllables and sentences per story from all boys', girls', and primer stories with at least 100 words in order to determine the grade level based upon the Fry chart. The next secondary hypothesis was quantified through the use of frequency counts, percentage, and rank. These modes of quantification were a result of independent ratings of three adults who were teachers with training and experience in children's literature. These individuals did not know each other and worked separately during the ratings of the stories. Initially, a translation of the English version into Spanish of the Blom et al. (1968) coding manual was presented (Appendix D). Questions were allowed, and they were strongly encouraged to delete categories believed to be not applicable to Costa Rican society and to add others that were deemed more appropriate. Before each rater began the actual rating of the stories, a reliability coefficient of .90 was reached by giving practice stories for ratings until at least 90% agreement was attained. Once the actual ratings began, there were no time restrictions placed upon the raters to complete the task.

Validity Concerns

Strengths

A particular strength of the study is the fact that all the students selected to act as generators and readers of stories were present through the study, with the exception of five persons from the reading group, who were easily replaced by back-up persons.

The students were exceptionally excited about being a part of the study. This was perhaps in part because they were told they would be reading stories or telling and recording their own. The opportunity to record their voices or just participate in a study is an experience students are infrequently exposed to in Costa Rica.

The fact that the students told their stories in groups and read them in a familiar setting would intuitively seem to allow them to open up and be somewhat more spontaneous.

All stories were generated and read within a six-week period, a factor that would decrease the likelihood of the students acting as readers to be exposed either at home or in school to primer stories included in this experiment.

Finally, the recall tests and the vocabulary frequency count for most- and least-preferred stories taking place immediately after the stories were read decreased the possibility of any practice effect that could have occurred from the students' interactions.

Weaknesses

The first area of concern surrounding this study is evidenced by the absence of some procedure directed at determining the reasons teachers selected certain primers over others to fulfill the reading objectives. From both the pilot study and the present study, a significant number of teachers (approximately 80%) reported that the primers they were using were strongly recommended by the Spanish Department of the Ministry of Public Education, although they had total freedom to use the primers they chose themselves. Two of the five

primers reported as having the widest usage in this study had not been present in the pilot study. The question then is, would the results be the same if different primers had been used?

A second limitation stems from the influence or interaction of certain variables contained in the stories and how they might affect the choices of most- and least-preferred stories. One would have to ask how certain themes, characters represented, or the style in which the stories were written, among other variables, affected the student responses to the stories.

The third limitation is the lack of standardized measurement relevant to this study. In Costa Rica there are no standardized measurement tools to determine reading achievement level and vocabulary knowledge of the students, nor instruments to determine the complexity of sentence patterns for Spanish-speaking children and how these might affect reading and comprehension. Standardized measures for determining socioeconomic status of the subjects were also nonexistent.

Finally, the preference for stories of approximately 5% of the third-graders who were too young or too old to participate in the study would have added additional information to support the findings in the study.

Design Over Variables

Variable Matrix

The independent variables were the types of stories, namely boys', girls', and primer stories. The dependent variables were the

students' responses indicating the stories preferred the most and the least, the scores derived from their answers on the recall tests for the stories, and the frequency of vocabulary selected as being difficult for stories preferred the most and the least. The matrix is shown in Figure 4.2.

		Students	
		Boys	Girls
Stories	Boy		
	Girl		
	Primer		

Figure 4.2.--Variable matrix.

Statistical Model of Analysis

All primary hypotheses were tested at the $\alpha = .05$ level. The statistical models employed to test the hypotheses of this study were a chi-square test of independence and the t-test for two sample mean differences of correlated data.

The chi-square test was an appropriate measure since the question asked about the students' preference of stories was in a frequency form, and the observations were independent of each other. For using the t-test the assumption was that both samples came from the same population with equal means and variances.

Research Hypotheses

For the primary research hypotheses using the students' responses to most- and least-preferred stories, their indications of

difficult words of most- and least-preferred stories, and their answers to questions from a multiple-choice question of the most- and least preferred stories will prove that:

1. Third-grade boys will select as preferred more stories generated by another group of third-grade boys as opposed to either the stories made up by third-grade girls or taken from their primers.

2. Third-grade girls will select as preferred more stories generated by a group of third-grade girls as opposed to either the stories made up by third-grade boys or taken from their primers.

3. Third-grade students will indicate fewer difficult words among stories preferred the most by them as opposed to stories preferred the least by them.

4. Third-grade students will score higher on a recall test for information contained in the stories preferred the most by them as opposed to stories preferred the least by them.

For the secondary research hypotheses, using the Fry readability formula and the coding manual by Blom et al. will prove that:

1. Differences will appear between boys', girls', and primer stories on text readability.

2. Differences will appear between boys', girls', and primer stories on the following dimensions: theme; character representation; children according to age, sex, and family; age of activity; sex of activity; outcome of activity in relation to sex; and environmental setting.

Procedures

Following are social and physical characteristics of the schools

and the students from which the present sample was drawn, as well as a description of the process involved in collecting the stories and having them read by the students.

Schools and the Students

The 19 schools chosen seemed to represent an adequate cross-section of third-grade students in San José.

The average number of children per school was 550 and ranged from 193 to 1278. The average classroom size was between 30 and 35 students, although the schools that were considered to be "very good" had over 40 students, while the ones considered to be "poor" had approximately 25-30 students.

Three schools of the 19 have traditionally been considered by the general public as being "very good." Many teachers reported that a large percentage of children whose parents are professionals are believed to attend these schools. However, with a greater number of private schools emerging in recent years, there would seem to be fewer students from this socioeconomic class than would have been present in the past.

Three other schools in the sample were attended by many of the lower socioeconomic class. When talking initially with the teachers and educators of these schools, it was not unusual that one of the first things mentioned by them was that many of the children were from economically poor homes, separated parents, problem drinkers, family members as prostitutes and the like. The remainder of the schools seemed to be more representative of "average" children from "average" homes.

All students were interviewed briefly before collection of their stories. They were asked about their parents' occupations or line of

work and family size. The results indicated: 50% unskilled, 30% skilled, 15% professionals, and 5% had their own business. The average number of children per family was four, and about one-third of the mothers worked.

From the researcher's viewpoint, although there were significant differences in the students' behaviors when comparing the "very good" schools, the "average," or the "poor," these differences did not seem nearly as significant when the educational materials being used, the structural facilities, and the educational techniques were considered. Without exception, the noise level was extremely high, the space available to run and play was limited to a court surrounded by the classrooms, and much of the format in which the instruction was delivered was done in the more traditional sense--a teacher lecturing in front of a class of students. Considering the number of students per class in the "very good" schools, there was little room for children to have space for exploration centers or corners for independent activities.

Story Collection and Reading

As indicated earlier, students who generated stories worked in groups of three in a separate room in the building. Upon entering the room, they were asked to sit in a circle with the researcher. The identification numbers given them to distinguish their participation in the group were checked, and several questions were asked regarding where they lived, what their parents did, and how many children were in their family. This took approximately five minutes.

After this, the instructions pertinent to telling a story were read (see Appendix B). A flip chart indicating the types of stories the students might want to tell was used as an aid. The types were

presented in a counterbalanced order. The students were allowed to ask questions about the instructions either during their presentation or after. At no time did the researcher give any indication regarding the content of the story. They were encouraged to make up whatever story they as a group decided upon. The students then made up their story and recorded it. This portion took about seven minutes.

After the students had recorded their stories, they were allowed to listen to them, which took roughly two minutes. Thus, approximately 15 minutes were needed to complete the process.

Not all the stories generated by the students were usable. Roughly 10-15% of the stories were either of a poetic nature or incongruent to the point where corrections would take away the students' words and ideas.

All students' stories were edited to some degree before they were usable. This process entailed punctuating, providing adequate transitions between paragraphs, logical sequencing, supplying the proper word if the intent was obvious (for example, changing "he" to "she"). Grammatical errors were not corrected.

Boys' stories were, on an average, shorter than girls' stories, 121 and 130 words, respectively.

The primer stories were chosen from five primers. These primers, taken from a total of 14, were mentioned by 71% of the teachers and were used by them from three times a week to once every two weeks.

Primer stories were, on an average, longer than the students'

stories. The primer; the number of stories taken from each, based upon how frequently they were said to be used; and the average number of words are listed below:

<u>Source</u>	<u>No. of Stories</u>	<u>No. of Words</u>
Lecturas para Trabajo Independiente	10	152
Nacho Costarricense	4	196
Lengua Española	5	220
Nuevos Caminos	6	184
Horas Felices	5	190

Although there was no intention on the part of the researcher to shorten the length of any of the stories, this was necessary for the last two primers listed above, Nuevos Caminos and Horas Felices. They each averaged 389 and 429 words, respectively. It was felt that the significant number of words would probably discourage many students instantly.

The criterion for shortening these stories was that the cut be at some point where the length would be comparable to the other primer stories and not detract from the content. It should be pointed out here that most of the readings presented in the primers, including the latter referred to, were primarily descriptive and expository writings that seldom contained a plot. This made the cutting easier to deal with.

Ninety-five percent of all the stories read by the students fit on a sheet 8-1/2 x 11 inches. While this was not purposely done as part of a control procedure to keep the length of stories somewhat equal, it was felt that this would make the stories seem somewhat more comparable in length to the students. Almost invariably when a story

occupied the majority of the space on one page, the student would turn the page to look at the back.

For those students who read the stories, a quiet room was also used. Students read the stories individually. Before this, the instructions were read to them (see Appendix B).

After reading the stories, the students indicated which they had preferred the most and the least, gave reasons for their choices, answered questions aimed at determining recall for most- and least-preferred stories, and selected words in those stories that they felt were difficult. The time needed for this portion of the study averaged 25 minutes.

CHAPTER V

ANALYSIS OF RESULTS

Overview

In this chapter the primary and secondary research hypotheses are discussed in the order in which they were presented in Chapter III. For two of the content variables, Outcome of Activity in Relation to Sex of Activity and Distribution of Children According to Age, Sex, and Family, discussion was omitted due to the large number of stories which fell either in the "Non-classifiable" or "Not-applicable" categories.

Summary Data

It should be recalled that in the primary hypotheses of this study it was stated that boys would prefer their stories over girls' or primer stories; that girls would prefer their stories over boys' or primer stories; that third-grade students would indicate fewer difficult words from most-preferred stories versus least-preferred stories; and that the third-grade students would score higher on a recall test for information contained in preferred stories versus least-preferred stories.

In the secondary hypotheses, the predictions were that there would be readability differences between boys', girls', and primer stories; and that there would be differences between the boys', girls', and the primer stories on the following content dimensions: theme; character representation; distribution of children according to age, sex, and family; age of activity; sex of activity; outcome of activity in relation to sex; and environmental setting.

The variable matrix frequencies for boy and girl students' responses to most- and least-preferred stories are illustrated in Figure 5.1.

		Students		
Story Type		Boys	Girls	Row
	Boy	60	41	101
	Girl	50	67	117
	Primer	40	42	82
	Column	150	150	300

Figure 5.1.--Variable matrix for frequency of most-preferred stories chi-square analysis.

Primary Hypotheses Statistical Results

The statistical results from the chi-square analysis test of independence for the boys' and girls' responses to most- and least-preferred stories tested at the $\alpha = .05$ level, 2 degrees of freedom, for a χ^2 value of 6.101. This value was statistically significant.

The following statistical results for difficult-vocabulary frequency and recall scores for stories indicated as preferred the most and the least by the students are provided:

Table 5.1.--Mean differences for difficult vocabulary for most/least-preferred stories.

Source	df	Mean Scores	t
Vocabulary for most-preferred stories	299	.3800	2.45*
Vocabulary for least-preferred stories		.6167	

*Significant at $\alpha = .05$.

Table 5.2.--Mean differences for recall scores for most/least-preferred stories.

Source	df	Mean Scores	t
Recall scores for most-preferred stories	299	4.7533	3.76*
Recall scores for least-preferred stories		4.3833	

*Significant at alpha = .05.

Hypothesis 1: Third-grade boys will select as preferred more stories generated by another group of third-grade boys as opposed to either the stories made up by third-grade girls or taken from their primers.

Hypothesis 2: Third-grade girls will select as preferred more stories generated by another group of third-grade girls as opposed to either the stories made up by third-grade boys or taken from their primers.

The results indicated that both boys and girls preferred their own stories the most. Boys preferred theirs the most, followed by the girls' stories and primer stories, while girls preferred their stories the most and about equally boys' and primer stories (see Figure 5.2).

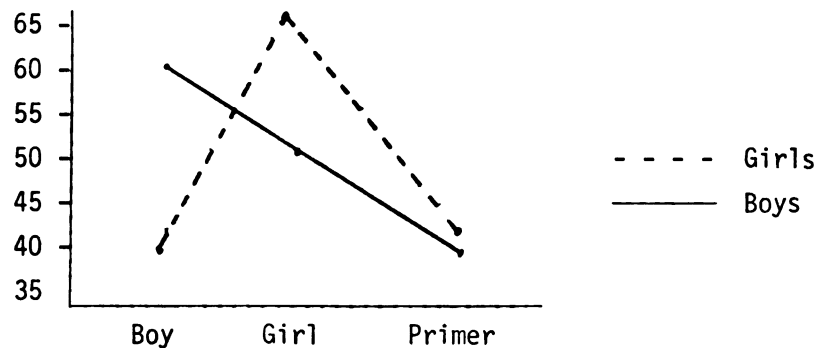


Figure 5.2.--Graphic representation of the variable matrix for frequency of most-preferred stories chi-square analysis.

Hypothesis 3: Third-grade students will indicate fewer difficult words among stories preferred the most by them as opposed to stories preferred the least by them.

The difference in the mean between vocabulary of most-preferred stories ($\bar{X} = .3800$) and the mean for vocabulary of least-preferred stories ($\bar{X} = .6167$) was statistically significant ($t = 2.45$, $df = 299$). (See Table 5.1.)

Hypothesis 4: Third-grade students will score higher on a recall test for information contained in the stories preferred the most as opposed to stories preferred the least by them.

The difference in the mean between recall scores for the most-preferred stories ($\bar{X} = 4.7533$) and the mean for recall scores for the least-preferred stories ($\bar{X} = 4.3833$) was also statistically significant ($t = 3.76$, $df = 299$). (See Table 5.2.)

Secondary Hypotheses Results

Hypothesis 1: Differences will appear between boys', girls', and primer stories on text readability.

As evidenced in Table 5.3, the readability level across stories is almost negligible. However, meaningful differences between the students' stories and primer stories appear when the latter are inspected individually (see Table 5.4). From these tables it can be observed that the readability ranged from a high first-grade level to a medium sixth-grade level. This will be discussed in more detail later in the present chapter.

Table 5.3.--Story-type readability level.

Source	No. of Stories	Mean Sentence Length	Mean Syllable Length	Grade Level
Boys' stories	16	8.38	113.6	Low 3rd
Girls' stories	17	8.76	110.9	Low 3rd
Primer stories	30	8.17	115.6	Med. 3rd

Table 5.4.--Individual-primer readability level.

Source	No. of Stories	Mean Sentence Length	Mean Syllable Length	Grade Level
Nuevos Caminos	6	11.80	104.0	High 1st
Horas Felices	5	9.76	114.0	Med. 2nd
Nacho Cos-tarricense	4	6.84	121.0	High 4th
Lengua Española	5	6.86	119.6	High 4th
Lecturas para Trabajo Independiente	6	5.65	119.8	Med. 6th

Hypothesis 2: Differences will appear between boys', girls', and primer stories on the following content dimensions: theme; character representation; distribution of children according to age, sex, and family; age of activity; sex of activity; outcome of activity in relation to sex; and environmental setting.

Theme

Fourteen categories were represented between all story ratings.

Table 5.5 contains a summary of such information. Of significance is

the "real-life situations" category with 17.7% of the total, followed by "fantasy" with 12.2%, "lessons from life" with 11.1%, "outings or picnics" with 11.1%, "nature" with 7.7%, "description" with 7.7%, and "imaginative play" with 7.7%. These seven categories accounted for approximately 75% of all the themes, while the remaining seven accounted for roughly 25%.

Table 5.5.--Overall summary of theme categorizations.

Category	No. of Stories	Boys	Girls	Primers	%	Rank
Real-life situations	16	4	9	3	17.7	1
Fantasy	11	10	1	0	12.2	2
Lessons from life	10	2	3	5	11.1	3
Outings or picnics	10	3	6	1	11.1	4
Nature	7	0	1	6	7.7	5
Description	7	2	3	2	7.7	6
Imaginative play	6	2	3	2	7.7	7
Pranks and humor	4	0	2	2	4.4	8
Occurred only once	4	0	1	3	4.4	9
Real-life situations with negative emotions	3	2	1	0	3.3	10
Folklore	3	3	0	0	3.1	11
Esthetic	3	0	0	0	3.3	12
School activities	3	0	0	3	3.3	13
Not classifiable	1	1	0	0	1.1	14
Total	90	30	30	30	98.3	

Table 5.6 reflects the theme ratings for boy's stories. Of striking significance for these stories is the "fantasy" category with 33.3% of the ratings. This represents nearly a third of all categories. Approximately another third of the stories were rated as "real-life situations" with 13.3%, "outings or picnics" with 10.0%, and "folklore" with 10.0%. Four other categories, including "real-life situations with negative emotions," "description," "lessons from life," and "imaginative play" combined for 26.6% of the ratings.

Table 5.6.--Boys'-stories theme categorizations.

Category	No. of Stories	Percentage	Rank
Fantasy	10	33.3	1
Real-life situations	4	13.3	2
Outings or picnics	3	10.0	3
Folklore	3	10.0	4
Real-life situations with negative emotions	2	6.6	5
Description	2	6.6	6
Lessons from life	2	6.6	7
Imaginative play	2	6.6	8
Real-life situations with positive emotions	1	3.3	9
Not classifiable	1	3.3	10
Total	30	99.6	

Table 5.7 summarizes the ratings for girls' stories. Of significance is the "real-life situations" category with 30.0% and the "outings or picnics" with 20.0% for half of the total ratings, with

roughly another 36% being rated as "lessons from life," "description," "imaginative play," and "pranks and humor," all with 10.0% with the exception of the last, which had 6.6%. The remaining 13.2% of the ratings were distributed equally among the other theme categories.

Table 5.7.--Girls'-stories theme categorizations.

Category	No. of Stories	Percentage	Rank
Real-life situations	9	30.0	1
Outings or picnics	6	20.0	2
Lessons from life	3	10.0	3
Description	3	10.0	4
Imaginative play	3	10.0	5
Pranks and humor	2	6.6	6
Nature	1	3.3	7
Real-life situations with negative emotions	1	3.3	8
Fantasy	1	3.3	9
Occurred only once	1	3.3	10
Total	30	99.8	

Finally, Table 5.8 indicates the results for primer stories. The ratings were somewhat more homogeneous, with a gradual drop from one category to another. About a third of the classifications were distributed between two categories: "nature" with 20.0% and "lessons from life" with 16.6%. Approximately half, 53.2%, were distributed among the following six categories: "real-life situations" with 10.0%, "esthetic" with 10.0%, "school activities" with 10.0%,

"occurred only once" with 10.0%, "pranks and humor" with 6.6%, and "description" with 6.6%.

Table 5.8.--Primer-stories theme categorizations.

Category	No. of Stories	Percentage	Rank
Nature	6	20.0	1
Lessons from life	5	16.6	2
Real-life situations	3	10.0	3
Esthetic	3	10.0	4
School activities	3	10.0	5
Occurred only once	3	10.0	6
Pranks and humor	2	6.6	7
Description	2	6.6	8
Outings or picnics	1	3.3	9
Real-life situations with positive emotions	1	3.3	10
Imaginative play	1	3.3	11
Total	30	99.7	

Character Representation

Table 5.9 reflects the ratings for each category of character representation. A total of 11 categories resulted from the ratings. Of significance is the "children and other adults" category with 24.4%. This was followed by "children only" with 12.2%, "animals only" with 12.2%, and "inanimate objects" with 11.1%, for a combined total of roughly 36.0% of the ratings. Also of interest are the stories that fell in the "occurred only once" category with 8.8% and those falling into two other categories: the "children, adults, and

animals" and the "children and parents" with 13.2% of the total ratings; and the "make-believe characters" and "animals and adults" for a combined rating of 9.9%.

Table 5.9.--Overall summary of character representation.

Category	No. of Stories	Boys	Girls	Primers	%	Rank
Children and other adults	22	7	8	7	24.4	1
Children only	11	4	4	3	12.2	2
Animals only	11	7	3	1	12.2	3
Inanimate objects	10	1	3	6	11.1	4
Occurred only once	8	4	4	0	8.8	5
Children and parents	6	1	4	1	6.6	6
Children, adults, and animals	6	1	1	4	6.6	7
Make-believe characters	6	2	0	3	5.5	8
Adults only	4	1	0	3	4.4	9
Animals and adults	4	2	1	1	4.4	10
Not classifiable	3	0	2	1	3.3	11
Total	90	30	30	30	99.5	

A summary of boy's-stories ratings can be found in Table 5.10. Approximately 46.6% of the ratings fell in two categories: "children and other adults" and "animals only." Four other categories, "children only," "occurred only once," "make-believe characters," and "animals and adults," captured another 46% of the ratings.

Table 5.10.--Boys'-stories character representation.

Category	No. of Stories	Percentage	Rank
Children and other adults (no parents)	7	23.3	1
Animals only	7	23.3	2
Children only	4	13.3	3
Occurred only once	4	13.3	4
Make-believe characters	2	6.6	5
Animals and adults	2	6.6	6
Children, adults, and animals	1	3.3	7
Children and parents	1	3.3	8
Adults only	1	3.3	9
Inanimate objects	1	3.3	10
Total	30	99.6	

Girls' ratings, as evidenced in Table 5.11, captured 26.6% of the "children and other adults" category, whereas six categories, "children and parents," "children only," "occurred only once," "animals only," "inanimate objects," and "nonclassifiable," made up 66.6%.

Primer ratings, as reflected in Table 5.12, resulted in 23.3% in the "children and other adults" category as a significant one, with 20.0% in the "inanimate object" category. The next four categories, "children, adults, and animals," "children only," "adults only," and "make-believe characters" made up 43.3% of the total ratings.

Table 5.11.--Girls'-stories character representation.

Category	No. of Stories	Percentage	Rank
Children and other adults (no parents)	8	26.6	1
Children and parents	4	13.3	2
Children only	4	13.3	3
Occurred only once	4	13.3	4
Animals only	3	10.0	5
Inanimate objects	3	10.0	6
Not classifiable	2	6.6	7
Children, adults, and animals	1	3.3	8
Animals and adults	1	3.3	9
Total	30	99.7	

Table 5.12.--Primer-stories character representation.

Category	No. of Stories	Percentage	Rank
Children and other adults (no parents)	7	23.3	1
Inanimate objects	6	20.0	2
Children, adults, and animals	4	13.3	3
Children only	3	10.0	4
Adults only	3	10.0	5
Make-believe characters	3	10.0	6
Children and parents	1	3.3	7
Animals and adults	1	3.3	8
Animals only	1	3.3	9
Not classifiable	1	3.3	10
Total	30	99.8	

Distribution of Children
According to Age, Sex, and Family

As evidenced in Table 5.13, a significant portion of the ratings for each group of stories was not applicable for classification: 53.5% of boys' stories, 40.0% of girls', and 56.6% of the primer stories.

Table 5.13.--Distribution of children according to age, sex, and family (overall summary).

Group	No. of Stories	Boys	Girls	Primers	%
Boy->9-family	2	1	1	0	2.2
Girl->9-family	1	0	1	0	1.1
Boy-age 9-family	2	0	1	1	2.2
Girl-age 9-family	0	0	0	0	0.0
Boy-<9-family	1	0	1	0	1.1
Girl-<9-family	2	0	2	0	2.2
Boy->9-nonfamily	6	4	0	2	6.6
Girl->9-nonfamily	1	0	1	0	1.1
Boy-age 9-nonfamily	0	0	0	0	0.0
Girl-age 9-nonfamily	2	0	2	0	2.2
Boy-<9-nonfamily	2	0	0	0	2.2
Girl-<9-nonfamily	1	0	1	0	1.1
Boy/girl->9-family	2	1	1	0	2.2
Boy/girl-age 9-family	4	1	3	0	4.4
Boy/girl-<9-family	4	2	1	1	4.4
Boy/girl->9-nonfamily	9	2	1	6	10.0
Boy/girl-age 9-nonfamily	2	0	1	1	2.2
Boy/girl-<9-nonfamily	6	3	1	2	6.6
Not applicable	43	16	12	17	47.7
Total	90	30	30	30	99.5

Because of the high percentage of nonclassifiable stories and the numerous remaining categories, it was difficult to observe trends for each category among the small number of stories that were classified. Thus the information for this content dimension will not be discussed further.

Age of Activity

Table 5.14 reflects a summary of the ratings of the stories based on whether the age of activity is nine years old, more than nine, or less than nine.

Table 5.14.--Overall summary of age of activity.

Age	No. of Stories	Boys	Girls	Primers	%
More than 9 years old	26	9	6	11	28.8
Less than 9 years old	24	15	7	2	26.6
9 years of age	24	3	12	9	26.6
Not classifiable	16	3	5	8	17.7
Total	90	30	30	30	99.7

Tables 5.15 and 5.16 reflect partial summaries of each of the story categories. For boys' stories, 50.0% of the stories were considered to be below age nine, 30.0% above their age, while the remaining 20.0% were divided equally between stories considered to be appropriate for that age level or not classifiable. For girls' stories, 40.0% were rated age appropriate, 23.3% below age nine, 20.0% for older students, and 16.6% were not classifiable.

Table 5.15.--Boys'-stories age of activity.

Age	No. of Stories	%
More than 9 years old	9	30.0
Less than 9 years old	15	50.0
9 years of age	3	10.0
Not classifiable	3	10.0
Total	30	100.0

Table 5.16.--Girls'-stories age of activity.

Age	No. of Stories	%
More than 9 years old	6	20.0
Less than 9 years old	7	23.3
9 years of age	12	40.0
Not classifiable	5	16.6
Total	30	99.9

Finally, for the primer stories, 36.6% were considered to be for students older than nine years, 30.0% reflective of nine-year-old students, 6.6% for students younger than nine, and 26.6% were not classifiable (see Table 5.17).

Sex of Activity

Table 5.18 contains a summary of how the 90 stories were rated for sex of activity: 45.5% deemed to be boy/girl, 32.2% boy activities, 13.3% nonclassifiable, and finally 8.8% considered as girl activities.

Table 5.17.--Primer-stories age of activity.

Age	No. of Stories	%
More than 9 years old	11	36.6
Less than 9 years old	2	6.6
9 years of age	9	30.0
Not classifiable	8	26.6
Total	30	99.8

Table 5.18.--Overall summary of sex of activity.

Sex	No. of Stories	Boys	Girls	Primers	%
Boy	29	19	4	6	32.2
Girl	8	1	6	1	8.8
Boy/girl	41	10	16	15	45.5
Not classifiable	12	0	4	8	13.3
Total	90	30	30	30	99.8

Individually, however, 63.0% of the stories made up by boys were rated as depicting boy activities, 33.3% boy/girl, and the remaining 3.3% as girl activities (see Table 5.19).

Of the girls' stories, 53.3% were in the boy/girl category, 20.0% girl activities, and the remaining 26.6% divided equally between the boy and nonclassifiable categories (see Table 5.20).

Of the primer stories, 50.0% were classified as being boy/girl, followed by 26.6% nonclassifiable, 20.0% in the boy category, and 3.3% in the girl category (see Table 5.21).

Table 5.19.--Boys'-stories sex of activity.

Sex	No. of Stories	%
Boy	19	63.3
Girl	1	3.3
Boy/girl	10	33.3
Not classifiable	0	0.0
Total	30	99.9

Table 5.20.--Girls'-stories sex of activity.

Sex	No. of Stories	%
Boy	4	13.3
Girl	6	20.0
Boy/girl	16	53.3
Not classifiable	4	13.3
Total	30	99.9

Table 5.21.--Primer-stories sex of activity.

Sex	No. of Stories	%
Boy	6	20.0
Girl	1	3.3
Boy/girl	15	50.0
Not classifiable	8	26.6
Total	30	99.9

Outcome of Activity in Relation
to Sex of Activity

It is quite apparent from the breakdown of the data that a significant portion of the stories were not classifiable based on the results of the activity by sex (see Table 5.22). No further discussion of these variables will be included hereafter because of the high percentage of nonclassifiable stories.

Table 5.22.--Overall summary of outcome of activity in relation to sex of activity.

Outcome	No. of Stories	Boys	Girls	Primer	%
Boy/success	6	3	1	0	6.6
Girl/success	3	0	3	0	3.3
Boy-girl/success	12	3	5	4	13.3
Boy/help	6	3	2	1	6.6
Girl/help	3	0	3	0	3.3
Boy-girl/help	7	1	2	4	7.7
Boy/failure	2	1	1	0	2.2
Girl/failure	1	0	1	0	1.1
Boy-girl/failure	3	2	0	1	3.3
Nonclassifiable	47	17	12	18	52.2
Total	90	30	30	30	99.6

Environmental Setting
Distribution

A major portion of all three groups of stories were not classifiable in regard to the setting in which they took place (see Table 5.23).

Table 5.23.--Overall summary of environmental setting distribution.

Setting	No. of Stories	Boys	Girls	Primer	%
Rural	21	11	5	5	23.3
Urban	7	3	3	1	7.7
Rural/urban	7	4	1	2	7.7
Nonclassifiable	55	12	21	22	61.1
Total	90	30	30	30	99.8

For boys' stories, 40.0% were not classifiable, whereas a significant number, 36.6%, were rated as taking place in a rural area, 13.3% in a rural/urban area, and 10.0% in an urban setting (see Table 5.24).

For girls' stories, 70.0% were not classifiable; 16.6% were rated as taking place in a rural area, 10.0% in an urban area, and only 3.3% in a rural/urban setting (see Table 5.25).

Table 5.24.--Boys'-stories environmental setting distribution.

Setting	No. of Stories	%
Rural	11	36.6
Urban	3	10.0
Rural/urban	4	13.3
Nonclassifiable	12	40.0
Total	30	99.9

Table 5.25.--Girls'-stories environmental setting distribution.

Setting	No. of Stories	%
Rural	5	16.6
Urban	3	10.0
Rural/urban	1	3.3
Nonclassifiable	21	70.0
Total	30	99.9

For primer stories, 73.3% were not classifiable, 16.6% were rated in a rural setting, 6.6% in a rural/urban setting, with only 3.3% in an urban setting (see Table 5.26).

Table 5.26.--Primer-stories environmental setting distribution.

Setting	No. of Stories	%
Rural	5	16.6
Urban	1	3.3
Rural/urban	2	6.6
Nonclassifiable	22	73.3
Total	30	99.8

Discussion

The fundamental question addressed in this research was whether the student-generated stories could be used when compared to the primer stories as a basis for reflecting their reading preferences.

The primary purpose, then, was to determine some of the fundamental differences between the student-made stories and those taken

from their primers on content, defined as vocabulary, information, and language, so that future theoretical and practical efforts on primer construction for groups of children similar to the ones represented in this study may take into account those findings that seem to be of some value for the problem studied and improve upon those needing further research.

Given that both boys and girls preferred their stories most when compared to either the opposite sex's stories or those taken from their primers, the discussion will focus instead upon the variables of vocabulary and recall scores as they relate to least-preferred primer stories, and readability level as it relates to primer stories. Finally, attention will be directed to comparing and contrasting the boys', girls', and primer stories on those content dimensions that seem to capture the differences and similarities most vividly.

Vocabulary Difficulty, Recall Scores, and Readability Level

Of the five primers from which stories were extracted, three were basically constructed locally. These are Lecturas para Trabajo Independiente, Nuevos Caminos, and Horas Felices. Lecturas para Trabajo Independiente was used the most of all and was written by a Costa Rican author with whom the researcher had an opportunity to speak. She claimed that her series was developed with the help of teachers who had worked in the system for a significant period of time. However, there was no indication from our conversation that any scientific method had been used to control for either vocabulary language difficulty, readability level, or general content dimensions

such as theme, age of activity, and so on. When asked if there was any consideration given to factors such as sex differences as they might relate to the students' needs, the response was negative.

Nuevos Caminos and Horas Felices were written by a Central American group of experts through an intergovernmental contract. The fundamental premise, as understood by the researcher, in doing such work collectively was to take advantage of the similarities in language and culture across countries as well as an available market. This would mean that a given book would be used by all six countries in Central America. The author was unable to find any research to substantiate the process that was followed in writing these primers. There was some literature available, however, relating to the patterns of usage during the first years. Interestingly enough, while these primers seem to have been preferred the most by the students when compared to the others, for unknown reasons they were not available substantially at the time of the study, nor were they mentioned to any degree of significance during the pilot study for this research a year earlier.

The other primers were Lengua Española and Nacho Costarricense. The first one was written out of the country while the second was written in Costa Rica. There was no information available at the time of the study concerning their usage, printing, or how they were constructed.

The most striking feature of these five primers, even when their relative contribution was taken into account for each of the variables studied, was the significant differences. For vocabulary difficulty Lengua Española had an average of 1.60 difficult words,

followed by Lecturas para Trabajo Independiente with 1.19 words, then Nacho Costarricense with 1.06 words, and Horas Felices and Nuevos Caminos with .46 and .43, respectively.

This discrepancy across primer stories for least-preferred stories was further evident in the area of recall scores. The primer that contributed to the least number of correct answers was Lengua Española with 44.0%, followed by Lecturas para Trabajo Independiente with 35.0%, Nacho Costarricense with 32.3%, and Horas Felices and Nuevos Caminos with 23.4% and 15.0%, respectively. A similar pattern was also observed for readability level: Lecturas para Trabajo Independiente with a medium sixth-grade level, Lengua Española with high fourth, Nacho Costarricense with high fourth, Horas Felices with medium second, and Nuevos Caminos with high first.

In summary, the findings would seem to suggest a need to develop primers while using more scientific techniques and exercising greater control over the various variables reported. The teachers' complaints about the primers being inadequate as well as the students' indicating rather difficult vocabulary were substantiated throughout the present findings.

An inadequate amount of information in the literature and supported through various interviews certainly reinforces the above.

Although it is clear that the primers used by third-grade students do need further research to support their adequacy, it was also evident, based on the frequency with which they were selected, that there are positive aspects about them that do require further investigation, particularly Nuevos Caminos and Horas Felices.

The present findings also seem to suggest that the students' stories do deserve more attention so as to determine, like the primer stories, those aspects that may be of value.

Content Analyses

The fact that the adults' ratings of the primer and students' stories were somewhat discrepant across each group, except for similarities in a few categories, would seem to indicate the need for future primer construction to consider a broader basis upon which theme, characters, and the other variables studied might be taken into account. For boys' themes, the number-one ranking was "fantasy" with 33.3% of the ratings (Table 5.6), whereas for girls' and primer stories it was "real-life situations" (Table 5.7) and "nature" (Table 5.8) with 30.0% and 20.0%, respectively.

Not only would it be important to pay attention to the leading themes that characterized each type of story, but also the relative importance of other categories represented in each. Approximately 33.3% of the boys' themes went to the categories of "real-life situations," "outings or picnics," and "folklore" (Table 5.6), whereas girls' stories were characterized heavily in "outings or picnics" with 20.0% and followed by "lessons from life," "imaginative play," and "pranks and humor" with clearly another 30.0% (Table 5.7). The primers, however, did not show a very marked separation between each of those categories, which would seem to suggest that their themes were much more balanced and perhaps reflective of a more deliberate process by the adults who wrote them (Table 5.8). However, only two

of all the primer stories' themes were mentioned by the girls, and only one of the primer themes was mentioned by the boys. Of the first five categories that were depicted in the girls' stories, only one was present in the boys' stories. Again this would all seem to indicate how different the needs across students really are.

For character distribution, however, there was a bit more overlap between the figures chosen most frequently from each group of stories. A quick inspection would indicate that from the first five categories of characters for boys' stories (Table 5.10), four categories, "children and other adults," "animals only," "children only," and "occurred only once" were also similar for girls' categories (Table 5.11), whereas for the primer stories (Table 5.12), only one category, "children and other adults," was common for both boys' and girls' stories. These dissimilarities again reinforce the need for awareness in primer construction as to the relative importance of various characters across each group of stories.

On age of activity, it is interesting to observe the differences between each group of stories (Tables 5.15, 5.16, and 5.17). Although there was a substantial number of stories from each group classified as being appropriate for students "over nine years of age" (30.0%, 20.0%, and 36.6%) for boys', girls', and primer stories, respectively, each age rating for the "less than nine years" category seemed to be somewhat compatible with the theme distribution. It should be recalled that boys' number-one theme rating was "fantasy," which would seem to be compatible with 50.0% of the age rating going to this category. Girls' number-one theme rating was "real-life

situations," which could easily be interpreted by an adult audience as being a bit more serious, and, not surprisingly, only 6.6% of the primer stories were considered to be for students under nine years of age. It should also be observed that a significant number of girls' and primer stories were rated as being appropriate to a nine-year-old person (40.0% and 30.0%, respectively) compared to the boys' stories (10.0%). This perhaps may be suggestive of the differential social-growth patterns between boys and girls documented by various researchers, which would further strengthen the need for adequate representation of various content dimensions in the primers relative to the readers. Although it may not be possible to establish any causal relationship between the variables researched and the problem at hand, one may wish to question the relationship between girls' preference for their own stories the most and about equally the boys' and the primer stories, which were either below or above their own age.

While in all three groups of stories there was a significant percentage of stories that were not classifiable (10.0%, 16.0%, and 26.0%), the greater percentage of unclassified primer stories would leave room for investigating these stories more carefully.

From the sex-of-activity analysis, all three groups of stories (Tables 5.19, 5.20, and 5.21) contained a significant percentage of stories believed to be appropriate for either boys or girls (33.3%, 53.3%, and 50.0% for boys', girls', and primer stories, respectively). Again, the boys' stories were rated by and large as being boy with 63.3%, while girls' stories rated as being girls were

only 20.0%. The results are even made stronger when compared to the girls' or primer stories, by not falling into the "nonclassifiable" category. Again, many stories from the primer and some from the girls were ambivalent insofar as the "sex of activity" was concerned.

CHAPTER VI

SUMMARY AND RECOMMENDATIONS

Summary

The purpose of this study was to determine whether differences can be found in student preference between published primer material and student-generated material, and whether differences favor one or the other source of material and are significant. The need for the study arose from an apparent neglect in past practices and studies in Costa Rica to carefully match the content and language of reading materials with students' needs. Furthermore, there was evidence indicating a preponderance in using published programs from other Spanish-speaking countries where the social, cultural, and language expectations may be different from those prevailing in Costa Rica.

The review of the literature focused primarily on four major areas: (1) preference on reading and practice reading; (2) oral language and its relationship to reading achievement; (3) content analysis and its relationship to age, grade, sex, and other important variables; and (4) a summary of practices on primer construction in Costa Rica. This review indicated various findings: (1) that children's language can be used effectively to reflect their experiences, and using their experiences in their reading materials can lead to preference for the same; (2) that while reading achievement has been investigated in conjunction with oral-language practices, there is

a shortage of research demonstrating adequate control of extraneous variables and differing ways of measuring reading comprehension. Also supported by a number of investigators is the idea that reading achievement can best be analyzed if oral-language structures are more compatible with the written form; (3) that content variables and sex, age, and grade variables are a source of interaction that influences students' preferences for information read; and (4) that primer-construction practices in Costa Rica have been traditionally hampered by the limitations in scientific findings regarding the control of qualitative and quantitative variables of published programs, and that lack of economic incentive for writers, inadequate funding in general to produce sufficient materials, and a limited market adversely affect the development of quality materials.

The researcher proposed to answer several hypotheses and described differences between the student-generated material and the published programs. The results indicated from the hypotheses tested that both third-grade boys and girls preferred their own stories significantly more than they preferred those stories taken from their primers. Girls preferred boys' and primer stories equally, while boys preferred girls' stories second and primer stories the least. It was also found that the students chose fewer difficult words upon request and got higher scores on a recall test for those stories preferred the most by them versus those preferred the least. From the descriptive portion of these data on readability and content analysis, the evidence suggested that the readability levels of boys', girls', and primer stories were fairly comparable (low third

grade for the first two and a medium third for the last). However, the individual primer readability varied from a high first to a medium sixth grade level. The content analysis showed that while there was overlap for some of the variables studied among the boys', girls', and primer stories, there were substantial differences across and within them.

On theme ratings, "fantasy" was rated the highest for boys' stories, whereas "real-life situations" and "nature" were rated highest for girls' and primer stories, respectively. A substantial level of differences for next-to-the-highest theme ratings across stories was also prominent. While boys' stories were characterized with "real-life situations," "outings or picnics," and "folklore," girls' stories were characterized clearly with "outings or picnics," which was, in turn, followed by "lessons from life," "imaginative play," and "pranks and humor." Primer stories were not characterized as showing that much of a spread between the categories in the frequency ratings. It was speculated that this might be connected to a more deliberate decision-making process on the part of the adult writers.

For character representation, greater similarity for the first five rankings of boys' and girls' stories was seen when compared to the primer stories. Those categories were "children and other adults," "animals only," "children only," and "occurred only once." Of these rankings, only the "children and other adults" category was found among the primer stories' first four rankings.

On age of activity, a substantial number of stories from each group were classified as appropriate for students "over nine years

old," with the primer stories being the highest (36.6%), followed by boys' (30%) and girls' (20%) stories. However, the age-of-activity description for "less than nine years old" did seem to relate to the choice of theme that was most prevalent for each group of stories. For boys, whose stories were characterized highest as being "fantasy," 50% of their stories were rated under nine years of age. For girls, whose stories were characterized highest as being "real-life situations," only 23.3% were rated as being under nine years; while primer stories, whose theme was "nature," had only 6.6% that were rated as being under nine. Furthermore, a greater proportion (40% and 30%, respectively) of girls' and primer stories were rated as being "nine years of age" compared to boys' stories with 10%. Many stories from each group were not classifiable according to age of activity, particularly among the primer stories.

For sex of activity, all three groups of stories contained stories rated as being boy/girl type, with the girls' stories being the highest (58.3%), followed by primers (50%) and boys' stories (33.3%). However, more boys' stories (63.3%) were rated as being appropriate for boys, while only 20% of girls' stories were rated as being appropriate for girls. Primer stories' second-highest ratings after the boy/girl category went to the boys' category with 20%. Primer stories also contained a sizable number (26.6%) of stories that could not be classified.

From the environmental-setting distribution, more than two-thirds of the primer and girls' stories were not classifiable, compared to 40% of the boys' stories. Boys' preferred environmental

setting was in the rural areas (36.6%). This response was much more apparent when compared to either the girls' or the primer stories, with 16.6% and 6.6%, respectively.

From the remaining two content-variables analyses--outcome of activity in relation to sex of activity, and distribution of children according to age, sex, and family--no conclusions were drawn because of the numerous subcategories included and the large number of nonclassifiable and nonapplicable responses existing relative to the overall number of stories rated.

The mode of quantification of the data used in this study was answered through the following statistical and descriptive procedures: where a chi-square test of independence was chosen to answer primary hypotheses one and two (Do third-grade boys and girls prefer their own stories over the other stories represented?); a t-test for two sample mean differences of correlated data was used to answer hypotheses three and four, or the hypotheses relating to third-grade students choosing fewer difficult words and obtaining higher recall scores from the stories preferred the most by them versus those preferred the least. Recall was a function of a six-item multiple-choice (three alternatives) questionnaire per story containing literal information from each story read. Secondary hypothesis one, on readability, was derived through the application of the Fry readability formula for Spanish materials, while secondary hypothesis two was a function of independent ratings and was quantified through frequency, percentage, and ranking techniques.

General Discussion and Recommendations

From the results of the study, several conclusions may be drawn:

1. Both third-grade boys and girls can generate materials with sufficient coherence to be used in their primers for reading and practice reading if given an appropriate structure, and using the student-made stories could provide some indication of the relative importance and frequency that certain content variables play. When doing this, each of the following variables should be considered:

Theme. The following themes--"fantasy," "real-life situations," "outings or picnics," and "folklore"--for boys should be given a higher priority in their primers, with the other areas playing a minor role; while girls' stories should include themes depicting "real-life situations," "outings or picnics," "lessons from life," "imaginative play," and "pranks and humor" as the most salient.

Character representation. The results indicated a wide range of characters being represented in the students' stories. However, since there was greater overlap in those characters labeled as "children and other adults," "animals only," and "children only," this would seem to indicate that a greater number of these characters should be represented in their primers.

Age of activity. For this dimension, special care should be exercised since there was a need, as manifested in the ratings, to have stories reflective of, below, at, and above the students' age level. Although a greater percentage of girls' stories were at and above the age level, this should not influence practices that may

negatively affect boys, for whom a majority of stories were below age level. The fact that "fantasy" was more prevalent in boys' themes may have contributed to rating their stories as less serious or mature. Nevertheless, at this level of the curriculum it should be remembered that basic reading skills are still being learned and that students' preference for the theme of the story will serve to enhance their preference for the material being read.

Sex of activity. As indicated in the results, both boys and girls demonstrated preference for a significant percentage of stories that are appropriate to both sexes as well as stories appropriate for a specific sex. This all seems to indicate that adult writers should not hesitate to include stories reflective of both sexes or either sex individually.

2. Given that primer stories were preferred to some extent by the students, care should be taken to represent the themes, character representation, age of activity, and sex of activity variables in a degree representative of their occurrence. Of importance on theme categories would be "nature," "lessons from life," "real-life situations," "esthetic," and "school activities." From character representation the writers may wish to include "children and other adults (no parents)," "inanimate objects," "children, adults, and animals," "children only," "adults only," and "make-believe characters." On age of activity, attention would be directed to the "more than nine years old" category and the "nine years of age" category. Finally, for sex of activity, the inclusion of stories representative of "boy/girl" and "boy" categories would seem beneficial.

3. Although it is difficult to make any causal relationship between content variables as defined by vocabulary difficulty, readability of text, and general sentence complexity and preference for the stories by the students, the assumption is that the greater the mismatch, the less likely it is that students will demonstrate increased preference for the materials used in learning to read. With this in mind, future efforts to construct, select, and evaluate primers should be concerned with the reduction of dissonance. The materials should reflect students' independent level of reading while reducing their frustration level to the maximum. Focusing on the following aspects would provide some orientation for writers: (1) readability level (as defined in this study) should take into account the students' samples as representative of the third grade level. The primer Horas Felices could be employed to represent a second grade level, while Nacho Costarricense and Lengua Española could be used to reflect a fourth grade level; (2) style of writing should be more closely related to the type found in the primers Horas Felices and Nuevos Caminos since they were less representative of less figurative language, fewer difficult words, and less language which may be defined as "poetic-prose" as indicated for the other primers; and (3), students stories should be emulated to greater extent since when compared to the primer stories, they contained more elements of conflicts and resolutions representative of a more traditional plot rather than just descriptive accounts or expository writings evidenced by many of the primer stories. It is important to note that both the students' stories and primer stories contained a morale.

4. The final recommendation that can be made from this study

relates to the number of authors involved in the construction of a given primer and the quality of information evidenced in each. It is interesting to note that both Horas Felices and Nuevos Caminos had input from several authors, while the other three appeared to have been written or edited more or less on an individual basis. It would appear that having a team of experts involved in the construction of primers can only serve to increase awareness of the students' needs in relationship to their content. This would seem to be very important and may have accounted for the substantial differences observed across each primer studied.

Future Research

In light of the present findings, future attempts to address issues related to primer-construction practices in Costa Rica should take into account the following:

1. A thorough replication of this study should be conducted, which would include not only groups of children similar to the ones used here, but also children living in other areas of Costa Rica, most especially those children living in the rural areas.

2. Future efforts should be directed to testing and controlling how specific variables of theme, character representation, sex of activity, length of stories, to mention a few aspects, affect students' preference for what is being read. Furthermore, greater control in upcoming studies should include how these variables mentioned affect the sex, age, grade, intelligence, and socioeconomic make-up of the students.

3. Since one of the greatest needs that came up in this study relates to the nonexistence of standardized measures to assess reading achievement as well as vocabulary and the effect of sentence complexity for Spanish-speaking children, it would seem only appropriate to invest more energy in the future toward this direction. Lists of words for students at this and earlier levels that could be used by writers to be included in the primers is a necessity.

4. Oral language, as evidenced by recent research, plays a significant role in the students' efforts to understand written language. A knowledge of the syntactic structures that students possess at this level could only serve to enlarge the understanding of writers about the oral-language development of students in the third grade in Costa Rica.

5. Given that a major difficulty in providing sufficient primers to students in Costa Rica at this level that will reflect adequate standards resides in the limitation of the market, more feasibility studies are needed to determine the expediency of joint projects with other Central American and Latin American countries in constructing materials together.

APPENDICES

APPENDIX A

COVER LETTERS

APPENDIX A

April 15, 1980

Mr.
Lic. Euclides Sandoval
Regional Director
Ministry of Education
San José, Costa Rica

Dear Mr. Sandoval:

I wish to extend my greetings to you and request your valuable cooperation. It seems as though I have already met you in person since Mr. Gerardo Monge, a close friend and colleague of mine, has talked positively about you, but most important, he has spoken of your continued effort in the advancement of students and others working in our educational system.

At present I am doing doctoral work here at Michigan State University and am a recipient of a scholarship from the National University in Costa Rica. I have completed about two-thirds of my academic program, including my thesis proposal, which at present is in the hands of my committee. The study not only fulfills the requirements of being an original study but is regarded by my committee as being of practical and significant value for Latin American education, and more specifically for Costa Rica's.

My area of specialization is reading and learning disabilities. As Mr. Monge may have indicated to you, he, as well as myself, has had a long-term interest in the improvement and achievement in this area for school-age children.

Reading problems have been and continue to be one of the areas of most difficulty for school-age children in our country, as well as in the developing countries.

The factors producing these difficulties seem to be numerous, as you well know. Due to this, only a small portion can be studied at any given time. Thus I have decided to investigate the preference that students may manifest for stories taken from their primers when compared to those made up by other students of similar age, grade, and sex.

Common sense dictates that many children will learn to read despite the content of the primers used. Nevertheless, the question has been raised about the role preference plays for those children who do not learn to read despite their good ability or for those children who are capable of reading better.

Before conducting this study, I wish to anticipate several things: first, that the study will not include personal data from the students or their families; second, that no more than 30 minutes of work will be required from each student; third, any child who does not wish to participate in this study may discontinue at any time; and last, the teacher will only be required to fill out a one-page form indicating the primers that he/she uses in teaching reading.

As you may observe, it is a rather brief study. From experience I know the children will enjoy the tasks required from them very much.

Tentatively, I hope to begin the study toward the middle or end of July of the present year. My estimated time to complete the entire study is about three months.

Having no additional request for the time being, and hoping to be able to answer any question that may arise, I would like to forward my deep appreciation for your cooperation.

Respectfully,



Lic. Owen Dailey Cespedes

cc Mr. Monge
Scholarship Committee, Universidad Nacional

San Jose, 13 of May of 1980

Mr.
Lic. Owen Dailey Cespedes
East Lansing, Michigan
Michigan State University

Dear friend:

I received your letter of April 15th in which you manifested interest in conducting a study on aspects related to reading difficulties for your doctoral degree.

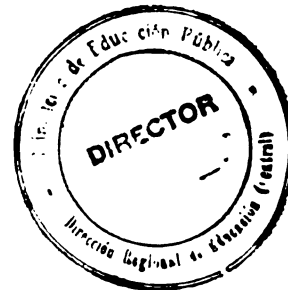
With much pleasure I must inform you that you have my authorization, especially since the request is from a colleague from the National University where I have been a tenured professor for many years. I would appreciate, however, that you indicate to this district the number of students needed, so that I may inform the directors of each educational institution.

I wish you the most success and send you my cordial greetings,



Lic. Euclides Sandoval Noguera
Regional Director of Education
Central Region

cc: G. Monge
Scholarship Committee, National University



APPENDIX B

INSTRUCTIONS GIVEN BEFORE STUDENTS GENERATED
AND READ THEIR STORIES
(SPANISH VERSION AND ENGLISH TRANSLATION)

APPENDIX B

Les voy a pedir que cuenten algo que verdaderamente les guste. Escuchen cuidadosamente, deberá ser algo que verdaderamente les guste porque lo grabaré en esta grabadora (señale) y luego lo escribiré exactamente como lo contaron y otros niños de otras escuelas tendrán la oportunidad de leerlo. Trabajarán en grupo. No les prestaré asistencia ya que esto será su propia creación. Tendrán aproximadamente unos 5 minutos para hacerlo, no obstante, si necesitan más tiempo para completar lo que desean contar con mucho gusto tendrán mas tiempo. Podrán escoger a una persona del grupo para contarle cuando estén listos para grabar, o bien podrán turnarse, cada uno contando una parte del cuento. Lo que llegaran a decidir como grupo, eso se lo dirán a la grabadora. Si desean, podrán usar un lápiz y una hoja para escribir las ideas y así recordar el orden en que van a contar cada cosa. Esto queda a su criterio completamente. También les daré la oportunidad de escuchar lo que grabaron.

Déjanme darles algunas ideas de los tipos de cosas que podrán contar, pero recuerden, estas son apenas sugerencias y no tienen que hablar de ellas.

1. Quizá querrán contar sobre algo que les pasó a ustedes o a alguien. Podrá ser como un cuento de tu persona, de otras personas, o de cosas.
2. Si no desean hacer esto, podrán conversar sobre animales, plantas o cosas no vivientes.

3. O podrá ser sobre la vida real, aunque hubiera sucedido muchísimo antes a que tu nacieras.
4. O podrá ser sobre algo que no es real, como la fantasía.
5. Algunos querrán contar un cuento o bien una poesía. Todo esto sería aceptable. Recuerden que sólo seleccionarán una do todas estas ideas.

Ahora escuchen cuidadosamente, lo que deciden, pónganle título.

¿Tienen alguna pregunta? Si no, pueden empezar.

I am going to ask you to make up a story that you really like. Listen carefully; it should be something that you really enjoy because I will tape it on this recorder [point] and later write it exactly as you told it so that children from other schools may have the opportunity to read it. You will work as a group. I will not give you any help since this must be your own creation. You will have approximately 5 minutes to do it; nevertheless, if you need more time to complete what you wish to say, I can give you more time. You may choose a person in the group to tell it when you are ready to record it, or each person could tell different parts of the story. Whatever you decide on as a group, that is what you will say to the recorder. If you wish, you may use a pencil and a piece of paper to write the ideas down so that you may remember the order in which each thing in the story took place. This is entirely up to you. At the end I will give you an opportunity to listen to what you said on tape.

Let me give you some ideas of the types of things you may wish to talk about, but remember these are only suggestions and you do not have to talk about any one in particular.

1. You may want to talk about something that happened to you or someone else. It could be like a story of yourself, another person, or things.
2. If you do not wish to do this, you could talk about animals, plants, or things that live.
3. It could be something about real life, although it may have occurred long before you were born.

4. Or it could be about something that is unreal, like fantasy.

5. Some of you may even want to make up a poem.

Now listen carefully; whatever you decide upon, give it a title.

Do you have any questions? If not, you may begin.

"Te voy a poner a leer algunos cuentos. Léalos cuidadosamente porque al final le haré algunas preguntas."

Al terminar el niño/a de leer los cuentos, pregúntele:

"¿De los cuentos que acabas de leer, cuál preferiste?"

Anote el número y el nombre del cuento en la hoja apropiada. Después que el niño/a haya escogido uno de los cuentos, y éste haya sido sacado de su vista, el entrevistador le preguntará señalando los cuentos:

"¿Cuál de estos dos cuentos preferiste?"

Anote el nombre y el número del cuento que no fue seleccionado.

Con los tres cuentos frente al niño, dígale:

"Dijiste que preferiste este cuento más que los otros."

Señale el primero que había seleccionado el niño/a.

"Y que preferiste este cuento sobre esto otro."

Señale el segundo cuento preferido por el niño/a.

"Vamos a sacar este cuento del grupo."

Saque el segundo cuento que el niño dijo que prefirió.

"Y vamos a hablar de estos dos. Por qué preferiste este cuento?"

Anote los comentarios que el niño/a dé. Acepte cualquier cosa que diga. El entrevistador solo debe cuestionar al niño en caso de que tenga dudas a lo que se está refiriendo. Haga lo mismo con el cuento que prefirió menos de los tres, cuestionando por qué fue el que menos prefirió. Después de que el niño haya hecho algunas observaciones generales de los cuentos, llámele la atención sobre los cuentos nuevamente diciendo:

"Señale las palabras que no conoce en los cuentos o bien señale las frases que no entendió."

El entrevistador también deberá anotar en la hoja apropiada esas palabras o frases. Al terminar con el paso anterior diga al niño/a:

"Ahora deseo que contestes las preguntas en esta hoja. Las preguntas son en relación al cuento. Cada pregunta tiene tres respuestas pero sólo una respuesta es correcta. Ponga una "x" sobre la letra que está delante de la respuesta que usted considera que es la correcta."

Señale las letras, y al terminar diga:

"No hay tiempo límite para contestar las seis preguntas. Cuando terminas, avísame."

Nota al examinador

Presente en forma alterada al niño los cuentos antes de cada lectura. Por ejemplo, cada vez que un niño/a se sienta a leer los tres cuentos, estos deben ser cambiados de posición.

"I will have you read some stories. Read each story very carefully because at the end I will ask you some questions about them."

After the student has read each story, ask:

"Of the stories you just read, which do you prefer the most?"

The interviewer then writes the number and title of the story down. After the student has selected one of the stories, and the story has been removed from his/her sight, the interviewer asks:

"Which of these two stories do you prefer the most?"

The interviewer then writes down the number of the story and the title which was not chosen. Placing all three stories again in front of the student, the interviewer will say:

"You said that you preferred this one the best." (Point to the most preferred.)

"And that you preferred this one the least." (Point to the least preferred.)

"Why did you prefer this one the most and this one the least?"

Write down all reasons given. Accept any answer. After the student appears to have given his/her response(s), call his/her attention to the stories by saying:

"I want you to look through each story carefully and point to the words you felt were difficult for you to understand as you read each story."

The interviewer will proceed to write each word down. After this has been done, the interviewer will say:

"Now I want you to answer the questions on this sheet. The questions are about the stories you read. Each question has three

answers, but only one answer is correct. You put an "x" here."
(Point to the letters.) "There is no time limit to how long you
should take. Let me know whenever you are finished."

Note to the examiner

Please be sure to place the stories in front of the child in a
counterbalanced order.

APPENDIX C

STORIES GENERATED BY THE STUDENTS AND STORIES TAKEN FROM THE PRIMERS, WITH QUESTIONNAIRE

Note: The stories are arranged in triads as used in the study.
Letters appearing after each story indicates the source
of origin: G for girls, B for boys, and P for primers.

APPENDIX C

Triad 1

EL ACCIDENTE

G

Un día yo estaba con un amigo mío. El se cayó en un caño y me reí. Después yo estaba jugando con otros amigos y Dios me castigó por reírme de él. En ese momento yo estuve jugando a la pelota cuando me caí en el caño también.

Otro día yo me reí porque un chiquito se cayó en un caño y se ensució todo. Dios otra vez me castigó ya que me picó en el ojo una avispa.

La picada se hinchó muchísimo. Duro varios días. Cada vez que miraba en el espejo me hace recordar que no debo reírme de las personas cuando les sucede algo malo.

EL ACCIDENTE

1. Yo estaba un día con
 - a. mi mamá
 - b. mi tía
 - c. un amigo mío
2. Dios me castigó porque
 - a. me fui de mi casa sin el permiso de mis papás
 - b. me reí cuando mi amigo se cayó en el caño
 - c. le hablé muy fuerte a mi amigo
3. En otra ocasión me castigó Dios
 - a. cuando me reí de una anciana
 - b. cuando un amigo se cayó en un caño y se ensució
 - c. cuando dije una mala palabra
4. Me caí en el caño cuando
 - a. jugaba fútbol
 - b. iba a brincar por encima de éste
 - c. me empujaron
5. Lo que me hace recordar que no debo reírme de las personas cuando les sucede algo
 - a. es cuando me recuerdo del amigo mío que se cayó en el caño
 - b. es la biblia
 - c. es cuando me miro en el espejo
6. El segundo castigo que me mandó Dios
 - a. fue cuando me mordió un perro
 - b. fue cuando me picó una abeja
 - c. fue cuando me picó una avispa

LOS DOS LETREROS P

El dueño de la "Carbonería de la Piedra Movediza," hombre de ingenio, no gastó inúltimente en un letrero completo. Hizo pintar estas palabras:

"Carbonería de la...," y debajo ató una piedra que se mueve con el viento, lo que dice claro, según él: "piedra movediza."

Al dar la explicación, rebosa de a legría.

Comparte con ruidosa vanidad las carcajadas de los sorprendidos. El también se ha quedado estupefacto de su agudeza.

Su vecino de enfrente, en cambio, puso en su negocio: "Aquí se vende pescado fresco."

El mismo día de la inauguración del costoso letrero, díjole un cliente:

--Dígame: ¿Para qué hizo poner "aquí"? ¡No será por cierto, en la otra cuadra donde se vende!

La observación era más razonable. Vino él pintó y suprimió aquella palabra.

Pocos días después, una compradora lo convenció de que "se vende" estaba de sobre, ya que nadie podía suponer que regalaría el pescado.

El letrero quedaría mil veces más hermoso--según le aseguro--con dos palabras, las únicas necesarias, grandes y bien pintadas: "Pescado fresco."

Nueva reforma y nuevo desembolso.

Vino entonces el dueño de la casa a cobrarle el alquiler. Elogió el letro, y dijo:

--Únicamente ha errado en lo de "fresco." Usted no sería capaz de vender pescado en malas condiciones. Eso sería criminal. Por consiguiente, gasta un poco más y haga las cosas en forma. Ponga una palabra: "Pescado," y todo el mundo reconocerá su acierto.

LOS DOS LETREROS

1. El Consejo Directivo del pueblo fue el que ordenó
 - a. que se pintara el rótulo "Carbonería de la ..."
 - b. al dueño de la pulpería que pusiera el rótulo
 - c. a un vecino que pintara un rótulo
2. Debajo del letrero
 - a. había un pájaro enjaulado
 - b. una piedra movediza
 - c. había un sombrero guindando
3. El dueño
 - a. se sintió poco contento con este letrero
 - b. se encuentra muy contento con esta hazaña
 - c. está por llamar a alguien para que lo quite
4. El vecino de enfrente tenía un letrero que decía
 - a. "se arreglan bicicletas"
 - b. "el señor de enfrente no sabe lo que hace"
 - c. "aquí se vende pescado fresco"
5. Una señora
 - a. dijo que tenía mucho sentido el letrero
 - b. dijo que estaba sobrando las palabras "se vende"
 - b. vino a comprar pescado y se rió del letrero
6. El que sugirió que se quitara la palabra "fresco" del letrero
 - a. era el dueño de la casa
 - b. fueron los cobradores de impuestos
 - c. los que adornan el vecindario

EL POLLITO PERDIDO

B

Había una vez una gallina que tenía cinco pollitos. Uno vió una mariposa, y se puso a perseguirla. Se alejó mucho y se perdió. Después cual fue su sorpresa al mirar por todo lado y estaba perdido.

El pollito entonces se puso a llorar. Llorando y llorando se fue por un caminito para ver si salía del bosque. Finalmente, vio un gallinero donde se metió, y se encontró a su mamá que estaba desesperada por su pollito.

EL POLLITO PERDIDO

1. La gallina tenía
 - a. dos pollitos
 - b. tres pollitos
 - c. cinco pollitos
2. El pollito se puso a perseguir
 - a. un pajarito
 - b. una mariposa
 - c. un abejoncito
3. Lo que sorprendió al pollito es
 - a. lo perdido que estaba
 - b. lo rápido que volaba el pajarito
 - c. lo despacio que iba el abenjocito
4. El pollito al enterarse que estaba perdido
 - a. se puso a hacer unos ruidos
 - b. se subió a un árbol a ver si veía a alguien conocido
 - c. se puso a llorar
5. El pollito
 - a. se esperó a que la mamá lo encontrara
 - b. se fue por un caminito hasta que salió del bosque
 - c. no logró con su propio esfuerzo salirse del bosque
6. La mamá del pollito estaba
 - a. en un gallinero
 - b. estaba en un árbol esperando al pollito
 - c. estaba en el bosque donde se había perdido el pollito

Triad 2LA VIVIENDA

G

La vivienda me gusta porque allí podemos hacer muchas cosas. Se puede hacer la vivienda de muchos materiales como de madera, cemento y de paja.

Cada uno tiene cosas buenas y malas. La de paja puede caer más fácilmente que la de madera o cemento como cuando hace mucho viento, pero es más barato de hacer.

La vivienda nos protege de cosas, como la lluvia y los animales. También sirve para dormir, y hacer la comida.

Es bonita, y nos cubre de todo mal. Nos protege mucho.

LA VIVIENDA

1. En esta lectura a la persona le gusta la vivienda porque
 - a. puede hacer muchas cosas en ella
 - b. es callada y se pueden hacer muchas cosas en ella
 - c. es limpia y se pueden hacer muchas cosas en ella
2. La vivienda nos protege
 - a. del diablo
 - b. de los dinosaurios
 - c. de la lluvia y los animales
3. La vivienda también nos sirve
 - a. para hacer la comida y dormir
 - b. para jugar
 - c. para vestirnos
4. La vivienda se puede hacer
 - a. de madera
 - b. de madera, cemento, o paja
 - c. de cemento
5. Las viviendas tienen cosas buenas y malas
 - a. sí
 - b. no
6. La casa de cemento es más
 - a. fuerte que la de paja
 - b. débil que la de paja
 - c. bonita que la de paja

CONCHITA LLEGA A CLASES

P

__Señorita, hoy tenemos una nueva compañera y usted una alumna más.

--¿Quién es? ¿Donde está? --pregunta la maestra--. No veo a nadie.

--Adivine. La trajo Alicia, se llama Conchita.

--¿Es su hermanita?

--No, no tengo hermanita.

--¿Es su amiga?

--Sí, sí, es una amiguita que quiero con todo el corazón.

--¿Cómo es?

--Es pequeñita, morena y camina muy despacio. Está cerca de la pizarra, a poca distancia de su mesa.

La señorita Elena busca con los ojos. Como no encuentra nada, dice:

--La busco pero no la veo. No puedo adivinar quien es esa alumna. Quiero conocerla.

--Bien se la presentaremos. Espere...--. Alicia va hacia la papelería, mete la mano en ella y saca una cosa. La trae tapada con un sombrerito. Todos miran con atención lo que hace la niña.

Cuando la señorita Elena ve lo que trae, se figura otra sorpresa.

Alicia pone el sombrerito en el piso y dice: --¿Adivine que hay debajo?

¡Oh sorpresa! El sombrerito se mueve y sale caminando. De pronto Alicia levanta el sombrero y exclama:

--Esta es mi amiga Conchita. La tortuguita que traje del mar. Espero que sea una alumna bien portada.

CONCHITA LLEGA A LAS CLASES

1. Conchita
 - a. era una persona
 - b. era un caracol muy bonito
 - c. fue traída por Alicia
2. Cuando Alicia puso el sombrerito en el piso
 - a. ya todos sabían que era un caracolito
 - b. se escapó el caracolito
 - c. se salió la tortuguita del sombrero
3. Alicia
 - a. tiene una hermanita que se llama Conchita
 - b. tiene una tía que se llama Conchita
 - c. tiene una amiguita que se llama Conchita
4. Alicia traía
 - a. al animalito en un tarro
 - b. al animalito en un sombrerito
 - c. al animalito en una caja
5. Alicia dice
 - a. que quiere a Conchita con todo el corazón
 - b. que no quiere a su amiguita mucho
 - c. que conchita es muy bonita
6. Conchita es
 - a. pequeñita y morena
 - b. de mediano tamaño y morena
 - c. muy grande y blanca

LA SIEMBRA DEL MAIZ

B

Para qué sirve el maíz? El maíz sirve para hacer harina, el atol y las tortillas.

De dónde se recoge el maíz? El maíz se recoge de la tierra de la siembra del maíz.

El maíz sirve para alimentar a los animales como al cerdo, la gallina, las vacas, y los pájaros.

El maíz crece fácilmente con un poquito de agua y tierra buena. Puede crecer en las alturas y en tierra baja. Hay muchos tipos de maíz.

LA SIEMBRA DEL MAIZ

1. El maíz sirve para
 - a. jugar bingo
 - b. engordar a los elefantes
 - c. hacer el atol
2. Para crecer, el maíz necesita
 - a. sólo sol
 - b. agua y tierra buena
 - c. sólo lluvia
3. El maíz sirve para alimentar
 - a. sólomente a los pájaros y vacas
 - b. a las personas y las plantas
 - c. a los cerdos, gallinas, vacas, y pájaros
4. Según este relato
 - a. sólo hay un tipo de maíz
 - b. el maíz sólo crece en tierras altas
 - c. hay muchos tipos de maíz
5. El maíz se recoge
 - a. de la viña
 - b. en Grecia y Palmares
 - c. de la siembra del maíz
6. Según el relato
 - a. el maíz puede crecer en las alturas y bajuras
 - b. el maíz crece sólomente en Turrialba
 - c. el maíz crece sólomente en Limón

Triad 3LA HISTORIA DE JESÚS

G

Había una vez en el pueblo de Belén una mujer llamada María. Entonces bajó un ángel del cielo y le dijo, María vas a dar a luz un hijo y le pondrás por nombre Jesús.

Y lo tuvieron entonces. Fue creciendo y creciendo e hizo varios milagros. Después había otro señor que no creía que él era Jesús, entonces lo mandó a crucificar.

Y le pusieron una gran cruz al hombro, y le dieron una gran capota, y le quitaron la sandalia.

Y llegaron al monte Calvario y allí lo llevaron para crucificarlo. Estaba María a sus pies llorando.

Lo bajaron de la cruz. Le metieron una lanza en el costado y de allí María se puso a llorar.

De allí lo bajaron, lo enterraron, y resucitó.

LA HISTORIA DE JESÚS

1. El ángel le dijo a María
 - a. que se fuera a la iglesia a cantar mientras que nazca el hijo
 - b. que se quedara en Belén
 - c. que va a dar a luz un hijo
2. En Jesús
 - a. toda la gente creía
 - b. había un señor que no creía en él
 - c. solamente los sacerdotes creían en él
3. El señor no creía en Jesús
 - a. entonces lo mandó a crucificar
 - b. entonces le mandó a decir que tuviera mucho cuidado con lo que decía
 - c. entonces dijo muchas cosas malas en su contra
4. A Jesús le pusieron
 - a. cien guardas para cuidarlo
 - b. cadenas para que no huyera
 - c. una cruz al hombro

5. Jesús andaba
 - a. con un traje muy lindo puesto
 - b. con una gran capota
 - c. sin ropa
6. En el Monte Calvario
 - a. estaba María llorando
 - b. sólomente la gente que lo quería
 - c. estaban sólo los soldados

LA VIUDA P

Para ser femenina, sabe llevar su sentimentalismo oculto, con mucho disimulo, porque es la más liberal de las viudas que conozco.

--¿Dónde está su vestido negro? ¿Lo cambiaría acaso por la celeste toalla de una hija de María?

Alegre y festiva, gusta de estar acompañada y canta posando sobre la rama o en pleno vuelo.

Desde el boquete abierto en el ventanal, ha venido a pararse sobre el frutero donde se madura el oro pálido de los bananos, y llena de confianza picotea las frutas, en medio de un susurro encantador y risueño. Apenas satisfecha, limpia su pico con gracia suma y allá va volando a exhibir el delicado color de su atavío de viuda alegre, azul celeste, lavadito con brumas, como un pedazo de cielo en una tarde sin sol. . . .

LA VIUDA

1. La viuda
 - a. sabe llevar su sentimentalismo oculto
 - b. sabe cuando llega el otro pájaro
 - c. no se molesta por nada
2. Es un pájaro
 - a. muy conservador
 - b. que no sale a ningún lado
 - c. muy liberal
3. Le gusta cantar
 - a. por las mañanas
 - b. cuando vuela o esté sobre la rama
 - c. cuando vé que va llegando a su destino final
4. A la viuda se le vé
 - a. desde las montañas
 - b. desde la torre
 - c. desde el ventanal
5. Cuando vé los bananos
 - a. se espera a que comience la fiesta para comérselos
 - b. se espera a que estén maduros
 - c. se espera a que llegue el marido para picotearlo
6. Cuando termina de comer
 - a. se limpia el pico con gracia
 - b. se acuesta por un ratito
 - c. le dice adiós a los demas pájaros

LA PRINCESA Y EL OGRO MALO B

Había una vez una princesa que un Ogro la raptó. El papá ofreció una recompensa de mil pesos por ella y unos cuantos brillantes. El Ogro estaba feliz porque tenía la princesa. Y la princesa estaba llorando porque quería ver a su padre y el príncipe.

Un día al príncipe le apareció una estrella. La estrella era una estrella fugaz que uno le pide un deseo. Y le pidió que le dijera donde estaba la princesa. Y le dijo que ella estaba en una cueva. Y el papá le dijo a todos los del pueblo que vinieron con él a matar al Ogro.

Mataron al Ogro y se llevaron a la princesa. La princesa quedó con el príncipe.

Se casaron los dos y vivieron muy felices. El papá le dio la recompensa a todos los del pueblo.

LA PRINCESA Y EL OGRO MALO

1. El Ogro estaba feliz
 - a. porque tenía a la princesa
 - b. porque no tenía que trabajar
 - c. porque tenía mucho dinero
2. El papa ofreció
 - a. mil pesos de recompensa por el rescate de su hija
 - b. casi nada de dinero por la recompensa de su hija
 - c. diezmil pesos y unos brillantes de recompensa por el rescate de su hija
3. La princesa
 - a. se reía porque estaba con el ogro
 - b. se pasaba llorando
 - c. se pasaba invitando a mucha gente a su casa
4. Fue
 - a. un mago que le dijo al príncipe donde estaba la princesa
 - b. por medio de una estrella fugaz que se dio cuenta el príncipe donde estaba la princesa
 - c. por medio de un sueño que se dio cuenta el príncipe donde estaba la princesa

5. Fue
 - a. un gorila que ayudó a matar al ogro
 - b. el pueblo que ayudó a matar al ogro
 - c. un gigante de otro planeta que le dio muerte al gorila
6. La recompensa fue dada
 - a. a los jefes del pueblo
 - b. a las personas que más pelearon
 - c. a todo el pueblo

Triad 4EL PROFESOR Y SANTOS

B

Había una vez un Profesor que quería apoderarse de un tesoro que la Llorona había escondido. Ella tenía un medallón con el mapa del lugar.

Un día llegó Santos donde estaba el Profesor y se pusieron de acuerdo para buscarlo.

Una noche fueron a una cueva donde se había enterrado a la Llorona. Entraron a la cueva y empezaron a buscar la caja donde estaba la Llorona. La vieron y le quitaron el medallón.

Al salir ellos de la cueva entraron las sobrinas del profesor para buscar el medallón, pero tomaron otro camino y no vieron al Profesor y Santos.

Una de las sobrinas, Mantequilla Nápoles, vio que la Llorona se movía. Fue para alcanzar a Santos, pero no pudo. Entonces regresaron a la cueva y vieron que la Llorona se movió y que las vendas se soltaron.

La Llorona se puso a llorar por el medallón y a perseguirlos. Pero escaparon.

Al salir de la cueva habían unos ladrones que también querían el tesoro. Empezaron a pelearse y darse golpes. Los ladrones estaban a punto de matar a las sobrinas del Profesor. En eso llegó Santos y con su fuerza arrollador los venció.

EL PROFESOR Y SANTOS

1. La intención del Profesor y Santos era
 - a. de llegar a la cueva y tener una fiesta
 - b. de apoderarse del medallón
 - c. de llegar y planear lo que harían si llegaran los ladrones a la cueva
2. El medallón tenía
 - a. el mapa de donde se encontraba el tesoro
 - b. un Cristo que les dirían donde encontrar el tesoro
 - c. un dibujo de un pintor muy famoso
3. La Llorona se puso a llorar
 - a. porque le habían quitado el medallón
 - b. porque estaba contenta con la llegada de Santos, el Profesor y las sobrinas
 - c. porque le habían enterrado por mucho tiempo y estaba con frío
4. Las sobrinas del profesor no encontraron a Santos y al Profesor
 - a. por querer asustarles
 - b. porque se fueron por otra parte o ruta
 - c. porque se puso a llover y no podían llegar donde estaban ellos
5. El tesoro era buscado también por
 - a. unos piratas de un barco
 - b. la policía
 - c. unos ladrones
6. Al salirse de la cueva
 - a. los ladrones se pusieron a pelear con las sobrinas del profesor
 - b. los ladrones y las sobrinas se pusieron a discutir pacíficamente
 - c. los ladrones y las sobrinas decidieron que era mejor llamar a la policía

MI ABUELITA Y YO G

Yo tengo una abuelita, dos padres, y tres hermanos que me quieren mucho, y yo a ellos. Aquí empieza mi historia.

Un día yo quería ir donde mi abuelita. Mis hermanitos decidieron que iban a venir. Entonces se pusieron a discutir muy seriamente esto conmigo, y les digo --hermanitos, mejor discutan esto con mamá. Pero mamá dijo --cuando venga abuelita discutiremos esto con ella.

Llegó abuelita y dijo --¿niños que les pasa? ¿por qué están discutiendo?. Entonces dice la hija mayor --es que nosotros también queremos ir a vivir contigo. Pero dice la abuelita --en mi casa sólo caben dos, un día van a venir día por día, los tres dormirán un día.

Después un día los tres estábamos donde abuelita. Ibamos a dar un paseo. La abuelita dijo --donde van?, y le dijo la hija mayor --abuelita vamos a ir a pasear. --Quieres ir?, y la abuelita dijo --sí, sí claro. Entonces fuimos a pasear.

Mi papá nos llevó a Panamá y nos quedamos varios días. Regresamos a la casa de abuelita y la dejamos.

Le dijimos adiós a abuelita, y abuelita contestó --adiós, adiós que les vaya bien.

Después llegaron a la casa y todos felices porque habíamos ido donde abuelita y no era tanto para discutir.

MI ABUELITA Y YO

1. Los niños querían visitar
 - a. una ciudad que quedaba muy lejos
 - b. los amigos de la abuelita
 - c. la casa de la abuelita

2. La mamá les dijo que
 - a. discutieran la visita con sus papás
 - b. discutieran la visita con la abuelita
 - c. le preguntara a la maestra también
3. La abuelita quería que los niños la visitaran
 - a. todos juntos
 - b. de dos en dos
 - c. de uno en uno
4. La abuelita aceptó ir con los niños y sus papás a
 - a. Panamá
 - b. Miami
 - c. Colombia
5. Los niños
 - a. querían regresar cada año a Panamá
 - b. no les gustó el lugar
 - c. estaban muy felices con la visita a Panamá
6. La recomendación que se dio en este cuento es que
 - a. los niños no deben pelear ni ser egoístas
 - b. los niños deben pelear
 - c. los niños deberán discutir todo el tiempo

EL AMOR A LA PATRIA P

El amor a la patria no se demuestra dando gritos de ¡Viva Costa Rica! y agitando en el aire su bandera.

El patriotismo es un sentimiento íntimo que a veces pasa desapercibido. Es una manera de obras, es una norma de conducta.

Ama a Costa Rica el que respeta sus tradiciones y su historia.

Ama a Costa Rica el que cumple a cabalidad sus deberes de ciudadano.

Ama a Costa Rica el campesino que, de sol a sol, trabaja indefatigable.

Ama a Costa Rica el obrero que en las fábricas produce honestamente telas, comestibles y libros para sus conciudadanos.

Ama a Costa Rica el estudiante que con dedicación y entusiasmo pasa las horas aprendiendo.

Ama a Costa Rica el maestro que con sacrificio dedica su vida a la formación de las generaciones.

Ama a Costa Rica el policía que durante las noches y los días cuida la honra y bienes de sus conciudadanos.

Ama a Costa Rica el que está dispuesto a morir por defender su soberanía.

Ama a Costa Rica todo aquel que, sin reserva cumple sus deberes.

EL AMOR A LA PATRIA

1. El amor a la patria
 - a. no se demuestra dando gritos de ¡Viva Costa Rica!
 - b. se demuestra levantándose temprano cada día
 - c. se demuestra metiéndose en las cosas de los vecinos

2. El patriotismo
 - a. es como una fiesta
 - b. es comprarse la lotería todos los domingos
 - c. es un sentimiento íntimo que a veces no se vé
3. El que ama a Costa Rica
 - a. se lanza a la calle a agitar bandera
 - b. cumple a cabalidad con los deberes de ciudadano
 - c. trabaja 24 horas al día
4. El que ama a Costa Rica
 - a. produce honestamente telas, comestibles y otras cosas para los conciudadanos
 - b. pelea si alguien dice algo ofensivo
 - c. nunca viaja a otro país
5. Si un policía
 - a. de día cumple sus deberes, pero de noche no cumple, ama a Costa Rica
 - b. durante las noches y de día cuida la honra y bienes de sus conciudadanos, ama a Costa Rica
 - c. se levanta cada mañana y hace una oración, ama a Costa Rica
6. Ama a Costa Rica
 - a. el que no trabaja porque recibió la prestación del trabajo
 - b. el que se ríe de Costa Rica cuando hace bien
 - c. aquel que sin reserva cumple sus deberes

Triad 5DIOS Y EL SOL P

A Benjamín Franklin, cuando los niños lo veían por las calles, lo rodeaban y hasta le besaban la mano.

Un día le dijo una niña:

--Señor Franklin, usted que es tan sabio, ¿podría decirme dónde está Dios?

El anciano sonrió, y mostrando a la niña el cielo, inundado de luz, le dijo:

--Procura mirar al sol de frente.

La niña lo intentó, pero en seguida tuvo que taparse los ojos con las manos.

--No puedo--contestó--; el sol me deslumbra.

El sabio, moviendo la cabeza, dijo entonces:

--Pedías ver a Dios, ¿y ni siquiera puedes mirar al sol de frente? Ya ves cuán débiles son tus ojos. Hija mía, a Dios no se le puede ver con los ojos; Dios es el foco de la sabiduría y bondad, como el sol es el foco de luz y calor.

Estudia mucho y procura ser buena, y te irás aproximando a El y lo verás reflejándose en el fondo de tu alma.

DIOS Y EL SOL

1. Benjamín Franklin, el sabio, le dijo a la niña
 - a. que fuera más a la iglesia si quería conocer a Dios
 - b. que no tenía necesidad de estudiar para conocer a Dios
 - c. que estudie mucho y procura ser buena
2. A Benjamín Franklin los niños
 - a. le insultaban cuando caminaba por las calles
 - b. le besaban las manos
 - c. le tiraban piedras cuando pasaba
3. El sabio le dijo a la niña
 - a. que cuán débiles eran sus ojos
 - b. que tenía ojos muy fuertes
 - c. que se pusiera anteojos para mirar el sol

4. Una niña le dijo a Benjamín Franklin
 - a. que le dijera dónde estaba Dios
 - b. que se fuera a su casa para conocer a sus hermanitos
 - c. que le contara un cuento
5. La niña
 - a. quedó mirando la luna
 - b. tuvo que taparse los ojos cuando miraba el sol
 - c. no tuvo ninguna dificultad para mirar
6. Benjamín Franklin le dijo a la niña
 - a. mírame en la cara!
 - b. que leyera la biblia
 - c. que mirara el sol de frente

UN ACCIDENTE G

Cuando yo vivía cerca del río Torres me monté en una silla y me caí. Al caerme, caí sobre una aguja que estaba en la máquina de coser. Yo iba a travesear con la máquina. Me hice una herida en la parte encima del ojo derecho. Me llevaron al hospital inmediatamente ya que estaba sangrando muchísimo. Me inyectaron en la herida para que no doliera tanto cuando lo cosían. Después tuve mas cuidado cuando me trepaba sobre alguna cosa.

UN ACCIDENTE

1. Yo vivía cerca
 - a. de la sabana
 - b. del río Virilla
 - c. del río Torres
2. Estaba subiéndome
 - a. sobre una escalera cuando me caí
 - b. sobre una silla cuando me caí
 - c. sobre una mesa cuando me caí
3. Me caí sobre
 - a. una aguja
 - b. un cuchillo
 - c. un palo
4. Yo iba
 - a. a coser cuando me caí
 - b. a alcanzar algo para mi mamá
 - c. a travesear con la máquina de coser
5. Me corté
 - a. un dedo
 - b. por encima del ojo derecho
 - c. la frente
6. En el hospital
 - a. me inyectaron y me cosieron la herida
 - b. sólo me dieron unas medicinas
 - c. me vieron y me dejaron ir a la casa

EL HOMBRE INCREIBLE

B

Cuando yo nací era apenas como un bebé, pero despues mé fui haciendo más grande. De tan grande me hice que se rompió donde dormía.

Un día me levanté, vi un carro, y de la cólera, lo tiré en un guindo y estalló en llamas. Cuando calló el carro en el guindo me llené de miedo de lo que había hecho. Pero al final, desperté, y me dí cuenta que nada más era un sueño.

EL HOMBRE INCREIBLE

1. Todo este suceso fue nada más
 - a. que un sueño que tuve
 - b. que un recuerdo de algo que me sucedió cuando era niño
 - c. algo que me contaron
2. Un día de la cólera que tenía
 - a. me tiré al suelo y daba patadas
 - b. tiré un carro en el guindo
 - c. decía maldiciones a todas las personas que veía
3. Cuando cayó el carro se
 - a. convirtió en un monstruo
 - b. convirtió en ceniza
 - c. convirtió en llamas
4. Después se fue
 - a. haciéndose como un lobo
 - b. haciéndose más grande
 - c. haciéndose como un Gorila
5. Como me hice tan grande
 - a. me comía toda la comida de las otras personas
 - b. no podía entrar en mi casa
 - c. se me rompió la cama
6. El niño al nacer era
 - a. un bebé
 - b. una serpiente
 - c. un gigante

Triad 6UN DESCUIDO G

Un día, a mi hermana se le había gastado el gas de la cocina. Ella se había ido donde mi abuelita a tomar café. Entonces oyó un ruido en la cocina. Era que mi sobrinito se había metido los frijoles dentro de la nariz.

En la noche llegó el papá y entonces dijo el papá --a este chiquito hay que llevarlo de inmediato a emergencia. Entonces lo llevaron al hospital. En el hospital le metieron dos "chunches" dentro de la nariz, un doctor.

Daba gritos y se puso a llorar y le sacaron los frijoles.

UN DESCUIDO

1. El niño
 - a. no se asustó cuando le atendió el médico
 - b. dijo que quería irse para la casa
 - c. daba gritos y lloraba
2. Mi hermana fue donde mi abuelita para
 - a. tomar café
 - b. ayudarle ya que estaba enferma
 - c. llevarle unas cosas que había comprado para ella
3. En el hospital
 - a. no le hicieron nada al niño
 - b. le metieron dos "chunches" en la nariz
 - c. lo vieron y le dijeron que estaba bromeando
4. El ruido que oía mi hermana
 - a. venía de la calle
 - b. venía de la cocina
 - c. no se sabía de donde venía
5. El papá llegó y dijo que se tenía que llevar al chiquito
 - a. a emergencias
 - b. donde un amigo médico
 - c. a la plaza de juegos a jugar para que se le salga el "Chunche"
6. Mi sobrinito se había metido unos frijoles
 - a. en la boca
 - b. en los oídos
 - c. en la nariz

EL LEON Y LOS INDIOS B

Había una vez un león que vivía en la selva. Las rejas del jaula no eran de hierro sino que eran de caña. El león como era tan fuerte logró despedazar las cañas y se salió.

Un indio lo vio y fue a avisar a los demás indios para que ellos dieran cuenta y lo fueran a matar, pero entonces el león los vio y se escapó.

Entonces los indios lo persiguieron pero como era tan vivo, se trepó en un árbol y no lo lograron ver. El león al rato bajó del árbol. Tenía hambre cuando vio una vaca comiendo pasto. Detrás estaba el dueño con un rifle. El león trató de agarrarlo para comérsela pero el dueño cogió el rifle, lo cargó y le disparó.

Al león se le dio en el blanco, en el puro corazón. Cuando a uno le dan en el corazón no tiene mas vida. Se murió.

EL LEON Y EL INDIO

1. El león logró engañar a los que le venían persiguiendo
 - a. al meterse en una cueva
 - b. al meterse en la casa
 - c. al subirse en un árbol
2. El león fue visto primero por
 - a. un indio
 - b. un vaquero que andaba cazando leones
 - c. Tarzán
3. Se bajó del árbol el león cuando
 - a. habían pasado los cazadores
 - b. tenía hambre y vio la vaca
 - c. era hora de irse a la casa
4. Los indios fueron en busca del león
 - a. para hacerlo rey de los otros leones
 - b. para hacerlo rey de su tribu
 - c. para matarlo
5. El león fue muerto
 - a. por el dueño de la vaca
 - b. porque tenía mucha hambre
 - c. por otro león
6. La jaula donde vivía el león estaba hecha de
 - a. tabla
 - b. caña
 - c. acero

ELECCIONES EN LA ESCUELA P

Ya vienen las elecciones para renovar el Consejo de la Escuela. Por eso los niños de todos los grados están muy ocupados. Los alumnos mayores hacen planes para la campaña. Explican a los demás chiquillos sus deberes y derechos en las elecciones.

Unos grupos arreglan en los tableros la presentación de los candidatos. Otros hacen banderas, cartelones y hojas volantes.

Un maestro dá estos consejos a los que hablarán en público:

"No deben decir nada que lastime al otro candidato. No es bueno prometer tanto, mucho menos, lo que no se puede cumplir. Hay que hablar con palabras que expliquen claramente lo que se piensa alcanzar."

Componen la directiva del Consejo: un presidente, un secretario y un tesorero. Además, figuran niñas y niños como representantes de cada grado.

Como candidatos a la directiva van los alumnos mejor portados. Son niños que saben cumplir sus deberes y que conocen sus derechos. Estos niños están siempre listos para servir a su escuela y dispuestos a mejorarla.

Toda escuela necesita tener un Consejo. Así, los niños aprenden a gobernarse. Los dirigen no sólo el director y sus maestros, sino también otros compañeros.

ELECCIONES EN LA ESCUELA

1. Los niños son dirigidos por
 - a. sólo adultos
 - b. sólo compañeros
 - c. adultos y compañeros
2. En las elecciones se deciden
 - a. quiénes serán los campeones de fútbol
 - b. quiénes juzgaran a las personas que llegan tarde a la escuela
 - c. quiénes formarían parte del Consejo de la Escuela

3. La importancia de tener una elección en la escuela
 - a. es para que los profesores vean que trabajadores son los niños
 - b. es para que los niños aprendan a gobernarse
 - c. es para que los niños tengan unas fiestas
4. Los alumnos mayores
 - a. son los que hacen los planes para la campaña
 - b. son los que sirven de policía
 - c. no toman parte en las elecciones
5. Son
 - a. cuatro miembros los que componen el Consejo de la escuela
 - b. dos miembros los que componen el Consejo de la escuela
 - c. tres miembros los que componen el Consejo de la escuela
6. El maestro recomienda a los estudiantes
 - a. que deben decir cosas negativas de los otros candidatos
 - b. que hay que hablar claramente lo que piensan
 - c. que deberán prometer más de lo que pueden cumplir

Triad 7EL PATITO COMELON

B

Había una vez un patito que le gustaba mucho los confites entonces la mamá le dijo --No comes tanto, porque se le va picar los dientes. Entonces le empezaron a doler. Y el dijo --¡Ay mamá! me duelen los dientes. Entonces lo llevaron donde el dentista.

El dentista le dijo a la mamá --cúfelo y que se lave bien los dientes porque si no se echarán a perder. La mamá dijo --Bueno, está bien.

Entonces no lo dejó salir. Pero el tenía un amigo que era un duende que lo llevó. Y le preguntó --quieres comer confite? Y le dijo que sí.

Entonces al tiempo llegó la mamá y le pregunta --¿Cómo te va? Y dice el --Bien, bien. Pero estoy muy aburrido. Y le dijo la mamá --bueno te voy a dejar salir.

Al salir compró muchos confites y llegó a la casa. Y la mamá dijo --oí algo en la noche como gritando -- ¡me duele los dientes! Y fue a ver y tenía todas las muelas picadas y le dolían mucho.

Entonces se lo llevaron al dentista. Y le quitaron todas las muelas y le pusieron dientes postizos. Y le dice --perdóname mamá, eso me sirvió de lección.

EL PATITO COMELON

1. La mamá del patito le dijo
 - a. que no comiera muchos confites
 - b. que no comiera todo lo que podía
 - c. que consultara con ella cuando le entraban muchas ganas de comer
2. La primera vez que al Patito Comelón le dolió una muela
 - a. se fue donde el dentista
 - b. se tomó una pastillita
 - c. no le prestó mucha atención
3. La mamá para evitar que comiera confites el Patito Comelón
 - a. no le dejaba salir
 - b. le cerraba la boca con cinta adhesiva
 - c. puso los confites bajo llave

4. El Patito Comelón decidió salir por que se lo recomendó
 - a. el dentista
 - b. su mamá
 - c. el duende
5. Cuando la mamá le revisó los dientes
 - a. sólo estaban sucios
 - b. todos estaban picados y le dolían mucho
 - c. se le habían caído algunos
6. El dentista
 - a. sólo le reganó
 - b. le tuvo que poner dientes postizos
 - c. felicitó al Patito Comelón cuando le observó los dientes

EL SOL TAMBIEN TRABAJA

P

El buen sol se levantó muy temprano. Extendió su luz por el campo y comenzó a trabajar con ardor. Lanzó sus ardientes rayos sobre las cañas y le dijo: ¡Creced, hermosas cañas! es hora de formar el dulce jugo del azúcar, que tanto gusta a los niños.

Miró el plátano y exclamó ¡aumenta tu racimo! y al maíz ¡forma tu mazorca!

Brilló y brilló sobre el pantano y convirtió el agua fangosa en nube blanca.

Después, se ocupó horas y horas en teñir de amarillo las naranjas, en hacer crecer otros frutos y vegetales y en pintar las florecitas, con sus colores más lindos y brillantes.

Por la tarde el buen sol, fatigado de las faenas del día, se retiró, ocultándose en el ocaso.

EL SOL TAMBIEN TRABAJA

1. El sol trabaja
 - a. con ardor
 - b. sólomente por ocho horas
 - c. muy poco
2. El sol le dice a las cañas
 - a. ¡Caigan lentamente al suelo!
 - b. ¡Creced, hermosas cañas!
 - c. ¡Produzcan cañas!
3. Al jugo dulce del azúcar
 - a. le gusta a todo el mundo
 - b. sólomente a las mujeres
 - c. le gusta a los niños
4. Al plátano le dijo el sol
 - a. aumenta tu racimo
 - b. eche frutas de banano también
 - c. no trabajen tanto
5. El sol
 - a. mandó su luz y le echó una nube negra
 - b. convirtió el agua fangosa en nube blanca
 - c. ni le hizo caso al pantano
6. El sol se dedica por mucho tiempo a teñir las naranjas de
 - a. verde amarillento
 - b. anaranjados
 - c. amarillo

LA PEQUEÑA Y FAMOSA DUENDE G

Era una niña muy bonita que vivía en el bosque con sus padres. Pero, una vez salió a jugar con los animales, y se perdió, y no pudo regresar a su casa.

Entonces se puso a llorar y los animalitos le ayudaron a regresar. Cuando regresó a su casa ella se sintió sola ya que todo mundo de su casa se puso a reír y a reír, y a reír porque se había perdido.

La niña otra vez se fue al bosque y se perdió. Esta vez los animalitos la ayudaron nuevamente. Esta vez, decidió quedarse a vivir con los animalitos que habían sido tan buenos con ella.

LA PEQUEÑA Y FAMOSA DUENDE

1. La niña vivía en
 - a. un bosque con sus padres
 - b. una aldea con sus primas
 - c. un pueblo con sus padres
2. Salió a jugar
 - a. de casita
 - b. con un perrito
 - c. con los animales
3. La niña cuando se perdió
 - a. se puso a buscar con quien jugar
 - b. se puso a llorar
 - c. se puso a hacer un fuego
4. Ella regresó a la casa con la ayuda
 - a. de sus papás
 - b. de los animalitos
 - c. de los socorristas
5. En la casa la recibieron con
 - a. mucha alegría y música
 - b. llantos y tristeza
 - c. mucha risa
6. La niña regresó al bosque
 - a. a vivir con los animalitos
 - b. cada semana a visitar a sus amigos
 - c. a llevarle a los animalitos comida

Triad 8JUAN BOBO p

Había una vez un muchacho muy bueno y simpático. Le gustaba trabajar mucho, pero todo lo hacía al revés.

A la gente del pueblo le gustaba verlo pasar por las calles. A todos los hacía reír con sus disparates. Pero le tenían mucho cariño porque el gozaba ayudando a cuantos podía. Una vez, su mamá le dijo:

--Juan, vé a donde el granjero a conseguir trabajo. Ten mucho cuidado con la paga que te dan; échala en este costal.

--Muy bien, mamá --dijo Juan Bobo, y se fue a ver al granjero.

--Oiga, señor granjero --le dijo al llegar--. ¿Puede darme trabajo?

--Con mucho gusto --contestó el granjero--. Quizás puedas ayudarme en varias cosas.

--Toma primero un poco de carbón de aquel costal y echáselo al fuego. Coge después esos huevos. Se los ponés a la gallina clueca que está echada en el gallinero.

--Ahora mismo --dijo Juan Bobo. Y fue a cumplir lo que le habían mandado. Pero como todo lo entendía al revés, no hizo bien las cosas.

Tomó el carbón y se lo echó debajo a la gallina clueca. Luego cogió los huevos y los arrojó al fuego.

JUAN BOBO

1. Juan Bobo cogió
 - a. cogió el carbón y lo puso debajo de la gallina
 - b. los huevos y los puso debajo de la gallina clueca
 - c. el carbón y lo puso en el fuego
2. Juan Bobo
 - a. era muy inteligente
 - b. era un muchacho muy guapo
 - c. todo lo hacía al revés
3. El trabajo que le tocó hacer a Juan Bobo
 - a. era cortar el zacate
 - b. era echar el carbón en un costal
 - c. fue excavando la tierra

4. Juan Bobo
 - a. era muy alto
 - b. hacía reír a la gente
 - c. tenía una novia
5. Juan Bobo
 - a. consiguió un trabajo con un sacerdote
 - b. consiguió un trabajo con un abogado
 - c. consiguió un trabajo con un granjero
6. Juan Bobo
 - a. era muy perezoso
 - b. le gustaba ayudar a todo mundo
 - c. sabía mucho de mecánica

EL DIA DE NAVIDAD G

Érase una vez un día de Navidad. A una niña le trajo el Niñito Dios una linda muñeca que hablaba y caminaba.

La niña estaba muy feliz de tener esa muñeca. Pero un día se dio cuenta la niña que la muñeca se volvió una persona. Entonces la niña dijo, --¡Que alegría! ella camina, habla y llora.

Desde ese día en adelante vivieron muy felices.

EL DIA DE LA NAVIDAD

1. Le época del año era
 - a. la Navidad
 - b. los cumpleaños
 - c. el día de los niños
2. A la niña
 - a. sus papás le habían regalado la muñeca
 - b. el Niñito Dios le había regalado la muñeca
 - c. se le regaló la muñeca en una feria
3. La niñita un día se dio cuenta que
 - a. la muñeca no estaba donde la había dejado
 - b. la muñeca se había convertido en una duende
 - c. la muñeca era una persona
4. La niña reaccionó con
 - a. alegría
 - b. lástima
 - c. tristeza
5. La muñeca podía
 - a. caminar y bailar
 - b. hablar y bailar
 - c. caminar y hablar
6. Desde que la muñeca pudo hablar
 - a. se iban a pasear todos los días
 - b. la niña y la muñeca fueron felices
 - c. se iban a la escuela juntas

EL DIA QUE NOS SIGUIO UN PERRO

B

Un día fuimos a Heredia a un lugar que se llama los Lagos de Heredia.

Era mi hermanita, mi mamá, mi papá, y yo. Fuimos a visitar a unos primos.

Al rato mis dos primos, un amigo, y yo nos fuimos a un cerco donde había un guindo. En eso nos salió un perro. Y pues todos nos salimos corriendo muy asustados. Del susto me dejé ir dentro del guindo. Por poco quiebro la rodilla. Lo sentí de lo más feo. Era un dolor, pero gracias a Dios se me quitó.

EL DIA QUE NOS SIGUIO UN PERRO

1. Cuando me asusté me tiré
 - a. en un río que había cerca
 - b. y me cogí de una rama de un árbol
 - c. a un guindo
2. De repente nos salieron
 - a. unas culebras
 - b. unos maleantes
 - c. unos perros
3. Cuando me tiré al guindo
 - a. sentí como que se me paraba la respiración
 - b. casi quiebro la rodilla
 - c. sentí como que iba volando
4. Cerca de la casa había
 - a. un cementerio
 - b. un cerco y un guido
 - c. una montaña
5. Fuimos a visitar a
 - a. mis abuelos
 - b. unos amigos
 - c. unos primos
6. El paseo adonde fuimos era en
 - a. Las Lagunas Azules
 - b. Lagos de Heredia
 - c. Lagos de Lindora

Triad 9LA CASITA EN EL BOSQUE

G

Dos niños fueron al bosque para arrancar flores para llevárselas a la mamá. Fueron a una casita que había cerca de muchas flores y tocaron a la puerta y le dijo a la señora que si ella podría regalarles flores. Ella les dijo que sí pero que pasaran adentro.

Ella encerro a los chiquitos y los puso a limpiar. Después llegó el esposo de la señora y sacó el chiquito de donde estaba metido y a la chiquita le dijo que no limpiara más. Puso a la señora a limpiar y al chiquito también.

Cuando terminaron de limpiar, los metieron a la cárcel.

LA CASITA EN EL BOSQUE

1. Los niños fueron al bosque
 - a. para coger animalitos
 - b. para encontrarse con alguien
 - c. para arrancar flores
2. En la casita
 - a. se estaban regalando flores
 - b. se estaban vendiendo flores
 - c. no habían flores
3. La señora de la casita
 - a. les dijo a los niños que regresaran más tarde
 - b. les dijo a los niños que pasaran adelante
 - c. les dijo a los niños que no podrán entrar a la casita
4. A los cuquitos les salvó
 - a. la llegada de un señor extraño
 - b. la llegada del esposo de la señora
 - c. la llegada de la policía
5. A los chiquitos la señora
 - a. les encerró
 - b. les puso a hacer tareas de la escuela
 - c. les puso a cortar el pasto
6. A la señora, de castigo
 - a. le pegaron con una faja
 - b. le pusieron a lavar, los trastos
 - c. le mandaron a la cárcel

PASEO AL BOSQUE B

En el bosque hay muchos árboles donde pasa un río. Hay frutas, pájaros, y animales. También fuimos al bosque ya que habían muchos naranjales. Comimos muchas naranjas, pero antes de comerlas las pelábamos y las lavábamos.

Hay un río también donde se acercan venados y pájaros a tomar agua. El bosque es muy bonito para los niños ya que uno puede jugar sin peligro para nosotros.

PASEO AL BOSQUE

1. En el bosque hay
 - a. un río
 - b. una casa
 - c. una duende
2. En el bosque hay
 - a. personas que hablan distintos idiomas
 - b. frutas, pájaros, y animales
 - c. un castillo
3. Las personas en esta lectura fueron al bosque
 - a. porque habían ciertos tipos de plantas venenosas que necesitaban
 - b. porque había naranjales
 - c. porque les habían dicho que había un volcán
4. Antes de comer las naranjas
 - a. las lavábamos
 - b. orábamos
 - c. consultábamos con nuestros papás
5. Al río llegan
 - a. leones y tigres a tomar agua
 - b. perros y gansos a tomar agua
 - c. venados y pájaros a tomar agua
6. A los niños les gusta el bosque
 - a. porque es muy grande
 - b. porque pueden jugar sin peligro
 - c. porque hay muchos animales

EL REGRESO DE LA EXCURSION

p

El reloj marca las cinco de la tarde.

--Pii ... pii --llama el autobús que viene a llevar a los excursionistas. Los niños, al oírlo, corren de un lado a otro. Unos buscan sus bolsas; otros, sus gorras. Los jugadores doblan muy bien sus uniformes. Un niño anda afligido buscando su reloj, pero al fin lo encuentra.

--Despidánse --les dice la señorita Elena. Las dos maestras se abrazan. Los de una escuela y los de otra se dicen adiós con sonrisas y apretones de manos.

La señorita Susana promete que irá con sus niños a pagarles la visita.

Por fin los alumnos de la señorita Elena suben con ella al autobús. Aunque van tan apretados como venían, se sienten contentos.

--¿Están todos? --pregunta la señorita Elena viendo los asientos--. ¿Dónde está Pedro José? ¿Que se haría?

--Allá viene --dice Luis--. ¡Mírenlo como anda! Pedro José llega al autobús con dificultad.

--¿Que te pasó? --le pregunta una compañera--. Te estábamos esperando.

--Nada --contesta él--. Me doblé un pie por venir corriendo. Pero ya pasó.

El autobús se pone en marcha. Los pasajeros agitan sus manos diciendo adiós. Los niños de la otra escuela, rodeando a su maestra, les contestan gritándoles:

--¡Adiós! ¡Que les vaya bien!

Se quedan en la puerta hasta que el autobús dobla una esquina.

EL REGRESO DE LA EXCURSION

1. Los niños de la señorita Elena
 - a. se quedaron afuera en el jardín mientras se despedían
 - b. se fueron a las ventanas para despedirse de los otros alumnos
 - c. se quedaron en la puerta hasta que el autobús dobló la esquina

2. Cuando llegó el bus para recoger a los excursionistas el reloj marcaba
 - a. las cuatro de la tarde
 - b. las tres de la tarde
 - c. las cinco de la tarde
3. Pedro José
 - a. se había golpeado en la cabeza
 - b. se había doblado un pie
 - c. tenía un dolor de cabeza
4. Cuando los niños oyeron el bus llegar
 - a. corrieron de un lado para otro a empacar sus cosas
 - b. se quedaron acostados en sus camas
 - c. levantaron a sus padres para que les ayudara
5. La señorita Susana le prometió a los niños
 - a. muchos regalos
 - b. pagarles la visita
 - c. ayudarles con sus tareas
6. La señorita Elena le dice a los niños
 - a. que disfruten del viaje
 - b. que se porten bien
 - c. que se despidan de los compañeros

Triad 10UN EMBRUJO

B

Había una vez una familia que era muy pobre. No podían comprar regalos para la Navidad.

Un día uno de los hijos que se llamaba Juanito salió a pasear a una cueva. Entró a la cueva y oyó unas voces. Le dijo las voces --te regalamos regalos de navidad. Y Juanito preguntó --¿qué son regalos de navidad? Entonces las voces preguntaron --¿en tus cumpleaños traen regalos? Y Juanito respondió --No.

Entonces dijo las voces --si quieres tener muchos juguetes, espérame en diciembre, y te los traeré.

Pasaron muchos meses y diciembre llegó. Estaban todos en la casa cuando se oye un ruido.

Apareció un portal de lo mas feo con animales con cachos. La gente se asustó y llamaron al padre para que le echara agua bendita. Al echarle agua cada uno de los animalitos se fueron haciendo más grande. Cuando se hicieron mas grandes fueron desapareciendo hasta que quedó una mancha negra. Cuando desapareció la mancha negra había muchos juguetes en el lugar.

UN EMBRUJO

1. La familia tenía
 - a. mucho miedo de comprar regalos de Navidad
 - b. muy poco dinero para comprar regalos de Navidad
 - c. muchísima plata para comprar lo que querían
2. La voz le habló a Juanito
 - a. en la iglesia
 - b. en una cueva
 - c. en su casa
3. La voz le preguntó a Juanito
 - a. si le gustaría ir al cine
 - b. que si quiere juguetes
 - c. si le gustaría ser rico

4. La gente en la casa
 - a. estaba asustada
 - b. estaba contenta cuando le apareció el portal y se oyó el ruido
 - c. comenzaron a avisarles a los vecinos cuando apareció el portal y se oyó el ruido
5. La gente se fue a
 - a. llamar a un policía cuando apareció el portal y se oyó el ruido
 - b. llamar a un padre
 - c. llamar al matón del pueblo
6. Cuando se le echó agua bendita al árbol
 - a. comenzó a echar hojas el árbol
 - b. el tallo se hizo más grande
 - c. los animalitos se fueron haciéndose más grande

LA ABUELA ZAPATONA

p

Había una vez una viejecita dulce y buena que siempre llevaba zapatos muy grandes.

Todos, sin verla, sabían cuando iba por las calles del pueblo, pues sus zapatones hacían ¡clás, clás, clás!

Por eso le llamaban la Abuela Zapatona. Vivía en una casita de campo rodeada de un jardín de lirios, rosas y árboles inmensos.

Ella y su esposo se querían mucho. Gozaban oyendo los trinos de los pajaritos que se arrullaban entre los árboles. Les encantaba ver como el viento movía suavemente el tallo de las flores. Así pasaban juntos muchos días.

Como se acercaba el cumpleaños de su esposo, la Abuelita Zapatona se puso a guardar dinero. Todas las mañanitas le echaba una moneda a su alcancía. Así la fue llenando, hasta que ya no le cabía mas monedas.

Cuando faltaban dos días para el cumpleaños de su esposo, la Abuela abrió la alcancía. ¡Tin, tin, tin! hacían las monedas al caer.

--¡Cuanta plata tengo! --decía la Abuela--. ¡Que bueno es guardar dinero!-- Y comenzó a pensar en lo que haría. Contó y volvió a contar las monedas. ¡Que feliz se sentía!

--Ahora --se dijo-- quizá pueda hacerle un almuerzo muy rico a mi esposo el día de su cumpleaños.

LA ABUELA ZAPATONA

1. La Abuela Zapatona quería
 - a. regalarle una máquina de afeitar al esposo para los cumpleaños
 - b. regalarle un viaje
 - c. regalarle un almuerzo muy rico
2. A la Abuela le decían "Abuela Zapatona"
 - a. porque tenía unos zapatos muy bonitos
 - b. porque tenía piezas muy grandes
 - c. porque tenía zapatos muy grandes
3. La Abuela Zapatona vivía
 - a. cerca de la ciudad
 - b. en un castillo
 - c. en el campo

4. La Abuela Zapatona
 - a. no tenía a nadie
 - b. vivía con su esposo
 - c. sólo vivía con su perro
5. A la Abuela Zapatona
 - a. le gustaba ver como se movían las flores
 - b. no le gustaba el cantar de los pájaros
 - c. le gustaba ir a ver el río
6. Cuando se acercaba los cumpleaños del esposo
 - a. la Abuela Zapatona comenzó a decírselo a los vecinos
 - b. la Abuela Zapatona había ahorrado muchísimo dinero
 - c. le había comprado un tractor al esposo para dárselo de sorpresa

ÑOR CAMPOS G

Había un señor que vivía en el campo, y en el campo le dicen a los señores "ñor."

El tenía un cerdo que a cada rato se le metía a la casa y el lo tenía que sacar. Un día entonces lo mató. Una señora le preguntó que por qué lo mató, ya que era tan bueno. Entonces el señor le explicó que el cerdo se metía y se salía, se metía y se salía, y que lo tenía loco. Así que tuvo que matarlo.

Después que lo mató, a los días Ñor Campos se entristeció, ya que decidió que pudo haber construido un portoncito para detenerlo.

ÑOR CAMPOS

1. En el campo le dicen a los señores
 - a. Don
 - b. Señor
 - c. Ñor
2. El cerdo siempre se metía en
 - a. la casa
 - b. el establo
 - c. el gallinero
3. Ñor Campos mandó a
 - a. que dejaran el cerdo encerrado en el establo
 - b. que se lo cuidara un vecino
 - c. matar al cerdo
4. Según la señora el cerdo era
 - a. muy bueno
 - b. muy malo
 - c. regular
5. El cerdo tenía loco a Ñor Campos porque
 - a. hacía mucho ruido
 - b. se metía una vez a la semana en la casa
 - c. se metía y se salía constantemente
6. Ñor Campos se entristeció después que mató al cerdo porque se
 - a. acordó después que el cerdo pudo haber tenido cría
 - b. acordó después que le pudo haber hecho un encierro
 - c. acordó después que lo pudo haber vendido por mucha plata

Triad 11HACIA EL ESPACIO P

Llegó la mañana, es la hora de salir para la escuela. El Sol baña los campos con rayos de oro. Las mariposas vuelan de flor en flor. Todo parece sonreír ante el nuevo día.

Roberto se ha despertado feliz. Camino de la escuela, recuerda el sueño tan maravilloso que ha tenido.

En cuanto ve a la maestra le dice:

--Soñé algo muy hermoso y quisiera contárselo a todos.

--Te oiremos aquí en el patio. Entraremos cuando sea hora de comenzar la clase --le dice la maestra--. Ahora, refiérenos lo que soñaste, Roberto.

--Soñé que hacía un viaje muy lejos. Volaba rápidamente hacia la Luna en una nave espacial.

Miraba por las ventanillas. Vefía la Tierra entre nubes. Vefía brillar las estrellas. Parecían broches de luz.

--Así es el espacio --dice la maestra--. Pero sigue, sigue refiriéndonos tu sueño.

--Yo era el astronauta --continúa Roberto--. Dirigía la nave espacial formalmente. Esta volaba a toda velocidad. Lo gracioso es que llevaba puesto mi vestido de futbolista. ¡Figúrense, volando vestido de futbolista!

HACIA EL ESPACIO

1. Roberto iba
 - a. para una fiesta
 - b. a jugar con sus compañeros
 - c. para la escuela
2. De camino a la escuela
 - a. se acordaba de las experiencias tan bonitas en la escuela
 - b. se acordaba del accidente que tuvo en la escuela
 - c. se acordaba del sueño que tuvo la noche anterior
3. El sueño de Roberto se trataba
 - a. de una excursión
 - b. de unos perros
 - c. de un viaje muy lejos

4. Roberto dijo que desde la luna
 - a. la tierra se veía entre nubes
 - b. la tierra se veía muy pequeña
 - c. no veía la tierra del todo
5. Estaba
 - a. haciendo buen sol cuando Roberto iba para la escuela
 - b. haciendo mucho viento cuando Roberto iba para la escuela
 - c. lloviendo cuando Roberto iba para la escuela
6. En su sueño, Roberto llevaba puesto
 - a. su traje espacial
 - b. su ropa corriente
 - c. su vestido de futbolista

LA GRAN PINTORA G

Había una vez una niña, Margarita, que era muy pobre que soñaba con ser farmacéutica, pintora, y estrella.

Ella soñaba mucho. Un día ella se fue de paseo a una montaña a jugar con sus hermanos y amigos. Se divirtieron mucho. El papá era pintor y de pequeño también le gustaba pintar. Margarita solo soñaba con ser estrella.

A los 10 años empezó a actuar en la película entonces se la llevaron a los Estados Unidos. A los 15 años ya llegó a ser una gran estrella. Fue de la más grande del mundo. Entonces conoció a un muchacho y el muchacho le ofreció matrimonio. Ella le contestó que sí.

Tuvieron una hija que se llamaba Deborah. Al cumplir los diez años ella soñaba con ser pintora nada más. Al cumplir los 15 años le ofrecieron trabajo de pintora. Ella ganó dos premios. Después le ofrecieron un premio fabuloso. El primero fue una copa de oro, el segundo fue un viaje, y el tercero fue un Oscar de una película llamada "La Gran Pintora" que ella participó con otras estrellas pintoras. Deborah tenía que volver al país donde ella nació pero ella no quería porque tenía muchos compromisos. Entonces los papás se fueron.

Finalmente se volvió para Australia que era donde vivía. Entonces empezó a buscar a sus padres. Pero resultó que ese mismo día se fueron los papás para Miami. Deborah entonces tomó un avión para Miami. De camino el avión paró en Rusia ya que tenía que quedarse allí porque el avión tenía un daño muy grave. Se fue en otro avión. Cuando ella llegó los papás empezaron a buscarla pero no la encontraron.

Un día iba a filmar la película en que ella iba a actuar y entonces le avisaron que habían llegado los padres pero que no sabían donde estaban. Se detuvo su actuación. No filmaron la película. Fue a buscar a los papás. Ya estaban en el aeropuerto. Ella se fue corriendo en el carro a buscarlos. El avión estaba por salir. Cuando paró el carro y llegó al aeropuerto el avión acababa de salir para Australia.

Horas más tarde le avisaron desde Australia que sus papás se habían estrellado en el avión.

Se fue para Rusia que era donde vivía una tía. La adoptó y la tía murió. Deborah tuvo una hija que fue tan grande como la mamá.

LA GRAN PINTORA

1. Margarita soñaba con
 - a. ser una enfermera
 - b. ser farmacéutica, pintora y estrella
 - c. tener muchos hijos
2. El papá de Margarita era
 - a. un mecánico
 - b. un carpintero
 - c. un pintor
3. Margarita tuvo una hija que se llamaba
 - a. Alicia
 - b. Deborah
 - c. Cecilia
4. La hija de Margarita ganó
 - a. un auto
 - b. una casa
 - c. un viaje
5. Deborah no quería volver a Australia porque
 - a. no le gustaba
 - b. tenía muchos compromisos
 - c. le quedaba demasiado lejos de los Estados Unidos
6. Los papás de Deborah murieron
 - a. en un accidente de avión
 - b. de vejez
 - c. de una enfermedad natural

LA TULAVIEJA

B

A mi papá una vez le apareció la Tulavieja. La Tulavieja era una chiquita que cuando la mamá le decía --hija ven, hágame un mandado-- ella decía --voy, voy-- pero nunca iba.

Una vez la mamá le dijo que si iba ir a la misa, y dijo que sí, pero no fue. Entonces a la tercer vez la mamá llegó a escondidas y vio que no fue a la iglesia. Dios le mandó un castigo y entonces todas las noches a mi papá cuando estaba durmiendo oía que decían --¡voy, voy! Pero la Tulavieja era pequeñita y toda mechuda.

Cuando le oía tenía que salir corriendo. Una vez allí en Sagrada Familia el venía ya del trabajo, había un cafetal, entonces oyó como que alguien iba majando unas hojas secas. Cuando se volvía, la persona se escondía. Después oía --¡voy, voy! Entonces se acercaba más duro y más duro hasta que mi papá tuvo que salir corriendo. Se fue a una bajada donde vivía mi tía y oyó otra voz que decía ¡aaaayyyy! Era la llorona.

Entonces sale de nuevo para arriba y llega donde el padrino de un tío mío y tira la puerta. Entonces salió el padrino de mi tío con un cuchillo y con una pistola. A mi papá le dio la pistola y el otro, el cuchillo. Cerraron la puerta.

Desde ese día mi papá no volvió a salir de noche por Sagrada Familia, ni por Paso Ancho.

Mi papá tiene una canción de esa Tulavieja.

LA TULAVIEJA

1. La Tulavieja era un
 - a. ángel
 - b. una anciana
 - c. una chiquita
2. La Tulavieja cuando la llamaban decía
 - a. voy, voy
 - b. no me llamen
 - c. a sus órdenes

3. Cuando la Tulavieja se fue con la intención de ir a la misa la persona que se dió cuenta que no fue, era
 - a. su mejor amiga
 - b. su tío
 - c. su mamá
4. La Tulavieja vivía en
 - a. Sagrada familia
 - b. Pavas
 - c. en Escazú
5. Mi papá
 - a. ha hecho una poesía sobre la Tulavieja
 - b. ha hecho una canción de la Tulavieja
 - c. no le tiene miedo a la Tulavieja
6. Cuando la llorona le salió a mi papá y a mi tío, uno cogió un cuchillo y el otro cogió
 - a. un palo
 - b. una lanza
 - c. una pistola

Triad 12LA NIÑA QUE SE CONVIRTIO EN PRINCESITA

G

Había una vez una niña que era muy sola en una casa. Entonces se fue a acostar ya que era de noche.

Se durmió y soñó que era una princesa. Pasaron muchas cosas. Cuando se durmió se había hecho una reina y estaba en un Castillo. Tenía otro Castillo vecino en donde vivía un príncipe que le había pasado lo mismo que la princesita.

Pasaron muchos años y ya se iban haciendo grandes. Entonces un día se fueron en una alfombra mágica, y se perdieron en un bosque. No sabían que hacer, y los encontraron. Se hicieron una fiesta porque los encontraron, ya se casaron. Tuvieron muchos hijos y vivieron felices.

LA NIÑA QUE SE CONVIRTIO EN PRINCESITA

1. La niña
 - a. se encontraba con unas amigas en el parque
 - b. se encontraba muy sola y se fue a acostar
 - c. no quería acostarse porque tenía miedo
2. Cuando se durmió la niña soñó
 - a. que había ganado un premio
 - b. que había caído en una trampa
 - c. que se había convertido en una princesa
3. En el sueño se había ido a vivir a
 - a. un castillo
 - b. una isla linda
 - c. Europa
4. Al príncipe
 - a. se le había quemado su castillo
 - b. se le había muerto su princesa
 - c. le había pasado lo mismo que a la princesa
5. El príncipe y la princesa se perdieron en
 - a. un bosque
 - b. un país grande
 - c. un reino desconodido
6. Para celebrar el haber encontrado al príncipe y la princesa se hizo
 - a. una fiesta
 - b. un acto deportivo
 - c. una misa de agradecimiento

LOS HIJOS DE LA MONTAÑA P

Que bello paisaje ofrece una montaña. Parece una buena madre con sus hijos. Su hijo mayor se llama Monte y tiene la caballera revuelta.

Monte nunca viaja a las ciudades. Es un viejo gruñón pero caritativo con el hombre, le da leña para el hogar y madera para hacer su casa.

Volcán, hermano de Monte, es tan grande como él, pero tiene un genio infernal, cuando se enoja abre su inmensa boca y comienza a escupir fuego, cenizas, piedras y otras materias como si quisiera arruinar a los hombres.

Cerro, es otro hermano. Es bueno, a veces vive muy cerca de las ciudades.

Colina, la hija menor parece la pequeña reina de la montaña. Como es chica le gusta jugar con los niños.

Monte, Volcán, Cerro y Colina tienen una abuelita: La Cordillera.

LOS HIJOS DE LA MONTAÑA

1. La montaña
 - a. ofrece un bello paisaje
 - b. no ofrece muy buen paisaje
 - c. ofrece sólomente hojas y hierbas
2. El hijo mayor de la montaña se llama
 - a. Volcán
 - b. cerro
 - c. monte
3. El hijo mayor
 - a. siempre va a las ciudades
 - b. va a las ciudades pero pasa de lejos
 - c. nunca va a las ciudades
4. El hijo mayor
 - a. le da leña al hombre
 - b. le da comida al hombre
 - c. le da comida al hombre a veces

5. Volcán tiene
 - a. un brazo muy fuerte
 - b. un ojo muy grande
 - c. un genio infernal
6. Cerro es
 - a. muy feo
 - b. bueno
 - c. mala gente

EL ABEJÓN

B

Era gordo, comelón, y aventurero. ¿Sabías que era? Un abejón.

Un día el abejón por aventurero decidió ir a buscar comida. Se perdió en lo más hondo del bosque y se encontró a una abejoncita. Ella era muy bella.

Después de mucho tiempo se casaron. Tuvieron abejoncitos y vivieron felices por mucho tiempo hasta que un día les apareció un gran abejón que le quería quitar la esposa. El abejoncito peleó por ella, pero un día la perdió. Se la llevó a un palacio el abejón y la capturó y la amarró contra un palo, y se iba de trabajo. Al llegar del trabajo entonces le dijo --¡Lola, Lola! ¿Dónde estás? Había dejado una carta, como lista que era. Le decía --ayúdame, estoy en lo más hondo del bosque. Entonces el abejón se vistió muy rápido y fue a buscar a su bella Madan.

Cuando llegó al lugar el abejoncito había mandado a llamar a los guerreros del pueblo. La gente del pueblo mató al abejón y rescataron a la abejoncita.

EL ABEJÓN

1. El abejón era
 - a. gracioso y peleón
 - b. serio y peleón
 - c. gordo y comelón
2. Se perdió en el bosque porque fue
 - a. a buscar comida
 - b. a llevarle la comida a sus amigos
 - c. a buscar a una amiga
3. El gran abejón quería
 - a. quitarle la esposa al abejón
 - b. hacerse amigo del abejón
 - c. hacerse amigo de la esposa del abejón
4. El gran abejón se llevó a la esposa del abejón a
 - a. un palacio
 - b. un lugar donde vivía solo diablos
 - c. una hacienda

5. A la princesa el gran abejón
 - a. la encerró en un cuarto muy oscuro
 - b. la tenía amarrada contra un palo
 - c. la tenía suelta
6. La princesa cuando se escapó
 - a. le llamó al gran abejón por teléfono
 - b. le mandó un telegrama al gran abejón
 - c. le mandó una carta

Triad 13UN VIAJE A SANTA ANA

B

Tres niños se montaron en un bus con la intención de hacer un recorrido por Santa Ana.

Cogieron un bus en el centro de San José y cuando menos pensaron ya estaban por la Sabana. Les impresionó las piscinas que aquí se veían.

Andar por la autopista nos hizo sentir que estábamos en un velódromo. En poco tiempo ya estábamos en el puente nuevo de Santa Ana y en el parque de Santa Ana.

Allí había toda clase de plantas. Los que cuidaban el parque nos enseñaron como cuidar las plantas. Allí también tuvimos la oportunidad de entrar en el vivero para observar las matitas pequeños. Nos dijo el señor que cuidaba las plantas que no manoseáramos las semillas.

Como nos encantó este pequeño paseo.

UN VIAJE A SANTA ANA

1. Los niños se fueron
 - a. en carro a Santa Ana
 - b. a pie a Santa Ana
 - c. en bus a Santa Ana
2. El bus lo cogieron
 - a. por la Sabana
 - b. por el Paseo Colón
 - c. en San José
3. A los niños les impresionó
 - a. las canchas de básquetbol en la sabana
 - b. las piscinas
 - c. la cantidad de gente que había en la Sabana
4. La autopista les hizo sentir que
 - a. estaban en un velódromo
 - b. estaban en la pista de aterrizaje del aeropuerto Juan Santa María
 - c. estaban en una pista de patinaje

5. Cuando los niños llegaron a Santa Ana visitaron
 - a. al parque
 - b. el teatro
 - c. la plaza de fútbol
6. El señor que cuidaba las plantas nos dijo
 - a. que podríamos manosear las plantas pero que tuviéramos cuidado
 - b. que hiciéramos lo que queríamos con ellas
 - c. que no manoseáramos las plantas

LAS PLANTAS G

Las plantas tienen que recibir sol, agua, aire y tierra. Porque sin estas cosas no pueden vivir.

Las plantas nos sirven para adornar las casas, y como regalo cuando una persona se enferma.

Hay que cuidarlas con cariño como cuando una persona las pasa a otra.

Si no hubieran plantas haría mucho calor, porque no habría nada para proteger la humedad en la tierra. Cuando la humedad se evapora de la tierra, se forman las lluvias.

Las lluvias hacen crecer a las plantas.

LAS PLANTAS

1. Las plantas
 - a. no necesitan sol, sólo tierra
 - b. sólo necesitan sol o agua
 - c. necesitan sol, agua, aire y tierra
2. Yo uso las plantas para
 - a. adornar las casas
 - b. hacer zapatos
 - c. hacer bolsas
3. Las lluvias se forman
 - a. con el humo de los bosques quemados
 - b. sólo cuando hay un temblor en la tierra
 - c. con la humedad que se evapora de la tierra
4. Sin las plantas
 - a. no habría humedad en la tierra
 - b. habría mucha agua
 - c. el hombre podría vivir fácilmente
5. Para que se mantengan bonitas las plantas
 - a. es necesario conversar con ellas
 - b. cuidarlas cuando uno las pasa de una mano a otra
 - c. es necesario conseguirles muchos amigos
6. Las plantas crecen con
 - a. los fertilizantes
 - b. las lluvias
 - c. las miradas de las personas buenas

LA PELOTA DE FUTBOL P

Mi dueño me puso en el suelo. Me dio un puntapié, supuse que había cometido alguna falta grave y que él estaba enojado conmigo. Pero estaba equivocada. Lo que mi dueño hacía era jugar conmigo. Me obligaba a correr y luego corría tras de mí para alcanzarme.

Algunos días después, mi dueño me llevó al campo. Allí me recibieron cariñosamente muchos niños.

Los niños jugaron a meterme en una red como si yo fuese un pez. Si entraba en ella gritaban "Gol" y me recogían y acariciaban.

Al oír el silbato, los niños me detenían, y me mantenían entre sus manos momentáneamente. Aunque terminé muy cansada, me quedaron deseos de volver con mi dueño al campo.

LA PELOTA DE FUTBOL

1. La pelota pensó al recibir una patada
 - a. que el dueño estaba bravo con ella
 - b. que la querían estallar
 - c. que iba ir de paseo
2. El dueño quería
 - a. destrozar la pelota
 - b. jugar con la pelota
 - c. quitarle el color para luego poner otro color
3. Algunos días después, el dueño llevaba la pelota
 - a. al cine
 - b. a la iglesia
 - c. al campo
4. Los otros niños
 - a. querían meterla en una red
 - b. preferían jugar que patear la pelota
 - c. no querían jugar con la pelota
5. Cuando se oía el silbato los niños
 - a. comenzaban a patear la bola
 - b. mantenían la bola entre sus manos por un rato
 - c. se iban para la casa
6. La bola después del partido
 - a. no quedó muy cansada
 - b. quedó rota
 - c. quedó cansada pero quería volver con su dueño

Triad 14LLEGA EL CIRCO

P

¡Cuanto bullicio hay en la calle principal! Los niños han salido de la escuela. Corren entre el público que está en las aceras. Una música alegre y bulliciosa despierta la curiosidad de todos.

--¡Ha llegado el circo! ¡Ha llegado el circo! --dice Marta, aplaudiendo con alegría.

Los ojos de los niños brillan de felicidad. ¡Que maravilloso es el circo! ¡Cuántas sorpresas trae cada vez que viene! ¡Que gentío hay en las aceras! Desde lejos se oye el bullicio del desfile.

Los niños llegaron tarde, pero se ponen delante para ver mejor.

Abre el desfile un carruaje rojo con adornos amarillos. Tiran de él dos caballos blancos. Lleva los músicos vestidos de azul. Los caballos van bailando.

El público se admira al verlos bailar.

Detrás van unos hombres grandes. Se ven horribles con las caras pintadas. Tienen bigotes negros muy largos. Llevan pantalones rojos y chaquetas amarillas. ¡Qué botas tan grandes tienen! Cuando pasan, uno hace como que agarra a un niño de la acera. Este grita asustado y el público se ríe.

LLEGA EL CIRCO

1. Detrás de los caballos iban
 - a. unos hombres grandes
 - b. unos niños en zancas
 - c. unos perritos Pequineses
2. Los niños
 - a. no estaban como muy felices con la llegada del circo
 - b. han salido de la escuela y corren entre el público con bullicio y la felicidad
 - c. no fueron avisados que iba a llegar el circo
3. Los músicos estaban vestidos de
 - a. amarillo
 - b. azul
 - c. rojo

4. Marta
 - a. se puso a aplaudir con alegría
 - b. se puso a llorar con la llegada del circo
 - c. se vistió de payaso
5. Lo primero en el desfile
 - a. era un trencito con la reina del circo
 - b. eran unos elefantes con una bastonera
 - c. era un carruaje rojo con adornos amarillos
6. Los niños
 - a. llegaron a tiempo al circo y escogieron los mejores lugares
 - b. no pudieron colocarse en un sitio bueno para observar todo
 - c. llegaron tarde pero se pusieron delante para ver

EL CUENTO DE COOKIE G

Había una vez una perrita que se llamaba Cookie. Cookie era muy presumida y todos los días se asomaba por la ventana de su casa para ver la ciudad de Nueva York.

Nueva York es una ciudad muy grande y allí hay perros de todas clases. Una vez pasó un perrito por la casa de Cookie y Cookie se asomó y como Cookie era tan orgullosa fue a la tienda y se compró una tela para un vestido y unos pantalones y una blusa.

Después salió a otra tienda y se compró un gorrito con una blusita rosada. Después fue a que le hicieran el vestido. Como la señora que hacía el vestido sabía que Cookie era tan orgullosa, le hizo una costura mal.

Se puso el vestido y salió al patio de su casa para que todos los vecinos la vieran. Como los vecinos eran pobres se fueron a asomar por el garaje de la casa para ver a Cookie. La costura mal se pegó en un clavo y se le cayó el vestido a Cookie y todos los vecinos se pusieron a reír.

Cookie se sintió muy mal pero finalmente aprendió una buena lección de no ser tan orgullosa.

EL CUENTO DE COOKIE

1. Cookie era una perrita
 - a. muy inteligente
 - b. muy mentirosa
 - c. muy presumida
2. Cookie vivía en
 - a. Tarrazú
 - b. Londres
 - c. Nueva York
3. Para impresionar a los demás perritos Cookie
 - a. se compró un carro último modelo
 - b. se compró unas telas para hacerse un vestido
 - c. se hizo una gran fiesta

4. La costurera
 - a. hizo el vestido pero le dejó mal una costura
 - b. no le quizo hacer el vestido
 - c. le hizo el vestido a Cookie muy bien
5. Cookie se puso el vestido y
 - a. salió a la Avenida Central
 - b. se fue al patio de su casa
 - c. se fue a un desfile de modas
6. Los vecinos de Cookie
 - a. eran muy pobres
 - b. tenían mucha plata
 - c. eran muy buenos

PINOCHO B

Una vez Pinocho iba para la escuela entonces el gato llegó y le llamó y le dijo --Pinocho venga, no vayas a la escuela. Y la hada madrina le dijo --Pinocho irás a la escuela y le harás caso a los profesores.

Entonces Pinocho no le hizo caso a la hada madrina. Por no hacerle caso lo vendieron a un príncipe que tenía mucha plata. Entonces le dijo el príncipe a Pinocho. Tendrás que trabajar muchísimo. Pero Pinocho se escapó y se topó al zorro y al gato.

Se tiraron al río para coger la piedra. Los tres se tiraron al río y los comió un tiburón. Entonces Pinocho gritaba, --¿dónde estamos, quiero ir donde mi papá, Guepeto, quiero ir donde mi papá!

Entonces unos amigos de Pinocho andaban en barco y de noche iban a buscar a Pinocho con una caja bien grande que tenía un cuchillo y mecate. Pero Pinocho no se podía subir porque un tiburón le arrancó el mecate entonces lo echó para la boca.

Pinocho no podía salir del tiburón hasta que por fin echó la caja. Logró abrir la caja con el cuchillo. Le rajó el cuello. Entonces Pinocho ya salió y se montaron en el barco y se fueron a pescar.

PINOCHO

1. Pinocho y sus amigos usaron
 - a. un mecate para salirse de donde estaban
 - b. una caja
 - c. un helicóptero
2. El gato le dijo a Pinocho
 - a. que fuera a la escuela
 - b. que fuera a la escuela sólo algunos días
 - c. que no fuera a la escuela del todo
3. Pinocho, el zorro, y el gato fueron tragados por
 - a. una ballena
 - b. un pulpo
 - c. un tiburón

4. La hada madrina
 - a. le dijo a Pinocho que estaba bien si no iba a la escuela
 - b. que fuera a la escuela y que le hiciera caso a los profesores
 - c. le dijo a Pinocho que tuviera mucho cuidado con lo que le decía el gato
5. Pinocho, el zorro, y el gato se tiraron al río
 - a. para nadar un rato porque tenían calor
 - b. para coger un pez porque tenían hambre
 - c. para coger una piedra
6. Pinocho fue vendido a
 - a. un comerciante
 - b. una pulpería
 - c. un príncipe

Triad 15

EL ESPEJO

G

El año pasado nosotros recogimos una plata para comprar un espejo. Yo fui a buscar al señor que vendía los espejos. A los pocos días de haber conseguido el espejo, una hermana lo quebró. El espejo lo queríamos para coquetear.

Nos pusimos furiosa y regañamos a mi hermanita. Como sabía que estábamos furiosas, nos pidió que la perdonáramos. Dijo que nos compraría uno nuevo.

Nosotras, después nos reimos de lo que dijo, porque sabíamos que ella no tenía dinero para comprarse confites.

EL ESPEJO

1. Mi hermana dijo que
 - a. nos pagaría por el espejo
 - b. no hace falta un espejo
 - c. nos compraría uno nuevo
2. El espejo
 - a. lo fueron a buscar todos los estudiantes
 - b. lo fui a buscar yo
 - c. lo fue a buscar mi hermana
3. Cuando mi hermana quebró el espejo
 - a. le hicimos una fiesta
 - b. fuimos muy comprensivos con ella
 - c. nos volvimos furiosas
4. Mi hermana quebró el espejo
 - a. después de algunos meses
 - b. después de algunos días
 - c. el mismo día que lo compré
5. El espejo lo compramos
 - a. para coquetear
 - b. para dejarlo caer al piso y ver que tan duro era
 - c. para ver que hacían las personas detrás de uno
6. La plata fue recogida para comprar el espejo
 - a. este año
 - b. hace cinco años
 - c. el año pasado

LOS FRIJOLES MAGICOS B

Había una vez un chiquito que tenía una vaca, entonces se encontró con un señor que quería que le vendiera la vaca.

El chiquito lo cambió por tres frijoles mágicos. Llegó el chiquito a la casa y enseñó los frijoles mágicos a la mamá. Entonces la mamá le dice que no sirven, que no son mágicos, que los botara.

El chiquito los tiró hacia fuera. Por la noche crecieron hasta las nubes. El árbol se hizo grande hasta el cielo. Después siguió su camino hasta que se encontró un castillo donde tenían una princesa tocando en un arpa.

La princesa tenía que tocar un arpa. El gigante tenía un ganzo que echaba huevos de oro y entonces puso muchos huevo y mientras el gigante los partía.

Pero un día pudieron con la ayuda de muchos ratoncitos abrir la puerta y sacar el arpa, y al ganzo. Después besaron a la princesa. Después bajaron del cielo, pero cuando iban a bajar, se quería venir el gigante. Entonces cortaron el árbol y se cayó el gigante en un hueco. También se cayó toda la plata. El niño le dijo a la mamá -- ¡mamá, mamá. Somos ricos, somos ricos! Entonces la mamá salió a recibirlos.

LOS FRIJOLES MAGICOS

1. El chiquito cambió la vaca
 - a. por unos frijoles
 - b. por un ganzo
 - c. por unos huevos
2. La mamá del chiquito le dijo
 - a. que se comiera los frijoles
 - b. que los botara
 - c. que se los devolviera al Señor
3. Los frijoles crecieron
 - a. muy lentamente
 - b. del tamaño de una planta enana
 - c. tan grandes que llegaron al cielo

4. La princesa tenía que tocar el arpa
 - a. porque si no la matarían
 - b. para que no se le olvidara como tocar
 - c. porque había un señor ciego que necesitaba de la música
5. Con la ayuda de
 - a. un ángel lograron escapar la princesa y el chiquito
 - b. muchos ratoncitos lograron escapar
 - c. un cohete especial lograron escapar
6. El gigante cuando intentó bajar por la planta
 - a. llovió mucho y se ahogó
 - b. fue partido por un rayo
 - c. fue cortada la planta

EL ARCO IRIS P

Empezaba la tarde. El arco iris llegó de bien lejos y empezó a beber agua del río.

--Va a llover, trinaban los pájaros.

--Va a llover, anunciaban las mariposas amarillas.

--Va a llover...er ...er, resonaba el eco sobre las piedras.

El agua se pintaba con los siete colores del arco iris. El río se sonreía con sus labios de arena fina, y corría alegre llevando hojas, ramas y flores. El perfume aromaba el paisaje, mientras el río cantaba el milagro de sus aguas.

Daba gusto verle la alegría al río. El arco iris coloreaba el agua de tonos verdes, rosados, violetas, anaranjados y amarillos brillantes.

Pero, que pronto pasó el hechizo. El arco iris recogió sus colores y dijo adiós al río. Los violines de los árboles con sus dorremifasol..., le decían:

--Adiós... Hasta lue...go

El arco iris dejó el cielo limpio, azul y moteado de ovejitas blancas.

EL ARCO IRIS

1. El arco iris salió
 - a. por la tarde
 - b. por la mañana
 - c. a medio día
2. El arco iris
 - a. no tenía muchos colores porque habían muchas nubes
 - b. empezó a beber agua
 - c. quedó tranquilo
3. Los pájaros, las mariposas, y el eco de las piedras decían
 - a. va a llover
 - b. a qué hora se irá el arco iris
 - c. ¡que arco iris más bonito!

4. En el agua
 - a. se veían sólomente seis colores del arco iris
 - b. no se veía ningún color ya que estaba muy sucia el agua
 - c. se veían sólomente siete colores del arco iris
5. El río
 - a. no corría porque no llovió
 - b. se sonreía, y llevaba hojas, ramas y flores
 - c. estaba llenísimo porque acababa de llover
6. En el paisaje se
 - a. sentía el aroma, mientras el río cantaba
 - b. veían plantas
 - c. sentía un olor desagradable

Triad 16EL ALCOHOLISMO

B

Fui donde mi amigo. Tenfa ocho chiquitos y la esposa estaba muy preocupada porque el padecía del alcohol. Se iba a la cantina y se tomaba frascos de guaro.

Duró 5 días para llegar a la casa. Cuando llegó a la casa, llegó tomado. Le tuvieron que llevar al hospital donde se quedó por 10 días. Lo visitamos. La esposa estaba llorando al igual que los hijos, ya que tenían casi 5 días sin comer. Yo me sentí muy triste.

Yo quiero recomendar a las personas que no tomen mucho alcohol.

EL ALCOHOLISMO

1. Mi amigo
 - a. tenfa cinco chiquitos
 - b. no tenfa chiquitos
 - c. tenfa ocho chiquitos
2. Cuando iba a la cantina no le volvían a ver en su casa hasta dentro de
 - a. un día
 - b. cuatro días
 - c. cinco días
3. Tuvieron que llevarlo al hospital. Allí lo dejaron internado por
 - a. ocho días
 - b. diez días
 - c. seis días
4. La esposa y sus chiquitos estaban
 - a. llorando
 - b. muy tristes
 - c. muy felices cuando el papá no estaba
5. Cuando el señor tomaba lo que conversaba con su familia
 - a. era muy limitado
 - b. era muy bueno
 - c. era como para tener a otra persona para que le ayudara a interpretar lo que él decía
6. Yo le recomiendo a otras personas que
 - a. no tomen nada
 - b. tomen sólo una vez a la semana
 - c. tomen con mucho control

UN PERRO G

Yo una vez tuve un perro en mi casa. Era un perro muy obediente y cariñoso pero estaba muy viejo.

Un día le comenzó a llorar el ojo. Nosotros pensamos que tal vez tenía una basurita en el ojo. Lo revisamos bien pero no encontramos nada.

Al día siguiente comenzó a hacer lo mismo. Esto siguió por muchos días hasta que lo llevamos al doctor. El doctor dijo que estaba ciego.

Le pusieron una inyección, pero a los días después se murió. Nunca supimos de qué murió. Sospechamos que fue de alguna infección, o quizás de la misma inyección.

UN PERRO

1. Mi perro era
 - a. bravo
 - b. muy tonto
 - c. obediente y cariñoso
2. Mi perro tenía una enfermedad
 - a. en una pata
 - b. debajo del estómago
 - c. en un ojo
3. Nosotros pensamos que
 - a. no era nada que tenía el perro
 - b. se sanaría al otro día
 - c. tenía una basurita en el ojo
4. El médico nos dijo
 - a. que ese perro vivirá por mucho tiempo
 - b. que no nos preocupara
 - c. que el perro estaba ciego
5. El médico le dio:
 - a. unas pastillas blancas al perro
 - b. una medicina roja
 - c. una inyección
6. Creímos que murió de
 - a. vejez
 - b. lombrices
 - c. alguna infección

NUESTRA AMÉRICA P

Salve, América, nuevo milagro de Dios para la redención del hombre.

Las multitudes llegan a ti, y piensan que han encontrado el paraíso. ¡Salve, extranjero, que vienes desde lejos con tu hijo en los brazos! ¡Seca tus ojos y entra! ¡Ten confianza! ¡America es el hogar de los desdichados!

Aquí encontrarás libertad y amor.

Aquí vibra el ensueño de la fraternidad.

Aquí el árbol fructifica y la mies madura.

Aquí la paz gana batallas contra el hambre y la ignorancia.

¡Bendita sea la paz y sus cosechas!

¡Bendito sea el amor y todos sus frutos!

¡Unámonos hermanos! ¡Levantemos bajo la mirada de Dios que la bendice, nuestra bandera de amor y de justicia!

¡Perfúmate de amor, oh América!

¡Serás la mano en que el mundo apoyará su frente vuelta fuego!

NUESTRA AMÉRICA

1. En la lectura se pide que salve América
 - a. para que sólo los que hablamos el español nos redimimos
 - b. para que sólo los que hablamos el español y el inglés nos redimimos
 - c. para que toda América se redime
2. Cuando llegan las multitudes a América piensan que han encontrado
 - a. mucha riqueza
 - b. el paraíso
 - c. muchas montañas
3. América es el hogar
 - a. de los desdichados
 - b. de los afortunados
 - c. de los niños

4. En América se encuentra
 - a. mucho oro
 - b. la mejor educación del mundo
 - c. libertad y amor
5. La paz en América gana batalla
 - a. contra las grandes potencias mundiales
 - b. contra el hambre y la ignorancia
 - c. contra la esclavitud
6. En la lectura se pide que
 - a. nos unamos y nos levantemos bajo la mirada de Dios
 - b. pelemos hasta derrotar al amigo
 - c. no durmamos de noche hasta que haya paz

Triad 17EL VENDEDOR

P

Todas las mañanas, cuando el reloj da las y yo voy camino de la escuela, me encuentro en la calleja con ese vendedor que grita --¡Pulseras, pulseras de plata y de cristal!--.

Nunca tiene prisa, ni va más que por donde quiere, ni lo obligan a llegar a sitio alguno, ni a volver a su casa a su hora...

¡Quién fuera vendedor, para pasarme el día por la calle gritando: --¡Pulseras, pulseras de plata y de cristal!--.

A las cuatro, cuando vuelvo de la escuela, miro todas las tardes por el portón de aquella casa que esta allí y veo al jardinero cavando la tierra del jardín. Hace lo que le da la gana con su azadón, se mancha la ropa de polvo cuando quiere y nadie viene a decirle que si el sol le está poniendo negro, que si se está calando de agua...

¡Quién fuera jardinero, para cavar y cavar toda la tarde en el jardín sin que nadie me gritara!

EL VENDEDOR

1. El vendedor regresa a su casa
 - a. a las cuatro de la tarde
 - b. a las seis de la tarde
 - c. cuando oscurece
2. Oigo al vendedor cuando
 - a. voy a la escuela
 - b. voy a la playa
 - c. voy a jugar
3. El vendedor vende
 - a. papayas
 - b. escobas
 - c. pulseras
4. El vendedor sale a vender
 - a. a las siete de la mañana
 - b. a las diez de la mañana
 - c. por las tardes

5. Al vendedor
 - a. a veces le obligan llegar a tiempo
 - b. siempre le obligan sus papás llegar a tiempo
 - c. no le obligan llegar a tiempo
6. El vendedor vende las pulseras
 - a. desde su pulpería
 - b. por las calles
 - c. desde un puesto de venta en la feria

EL DÍA QUE LOS MARCIANOS LLEGARON A LA LUNA B

Un día dos hombres de la tierra fueron a la luna y se encontraron con un platillo volador. Ellos dijeron -¿Qué era eso? Entonces se bajaron a investigar que era. Entonces dos hombres que eran los Marcianos estaban por el platillo volador. Con las pistolas atacaron a los hombres buenos, y les hicieron guerra.

Luego se fueron a unas cuevas que tenían el jefe de los platillos, y empezaron a disparar desde allí con las pistolas que habían usado.

Los que fueron a la luna tuvieron que salir disparados cuando los marcianos empezaron a atacar.

EL DÍA QUE LOS MARCIANOS LLEGARON A LA LUNA

1. Los hombres que fueron a la luna
 - a. se encontraron con un avión
 - b. se encontraron con un platillo volador
 - c. se encontraron con un cohete perdido
2. Los hombres de la tierra se habían ido a la luna
 - a. a recoger algo que habían dejado allá
 - b. a pasear
 - c. a investigar
3. Los hombres de la tierra eran
 - a. tres
 - b. cinco
 - c. dos
4. Los hombres que atacaron primeramente lo hicieron
 - a. desde el platillo volador
 - b. desde una cabaña
 - c. desde una montaña
5. Después hicieron el ataque desde
 - a. las montañas
 - b. la cueva
 - c. el platillo volador
6. Los hombres de la luna usaron
 - a. cañones en el ataque
 - b. espadas
 - c. pistolas

LA ESCUELA G

La escuela es muy importante porque nos sirve para estudiar y para aprender.

En la escuela aprendemos a leer, a escribir, y muchas cosas más. Lo que aprendemos nos sirve para conseguir un trabajo cuando uno sea grande, por ejemplo si uno quiere ser una secretaria.

Uno no sólo va a la escuela para aprender, pero también va al colegio para hacer estudios mas avanzados.

Es muy interesante aprender a escribir y a leer. Cuando ya uno sea grande y tenga chiquitos, ya uno le firma las tareas con el nombre de uno.

LA ESCUELA

1. La escuela es
 - a. poca importante para el estudio
 - b. apenas buena para el estudio
 - c. muy importante para el estudio
2. En la escuela aprendemos
 - a. a ser buenos con el profesor o la profesora
 - b. a leer y a escribir
 - c. a pelear con los compañeros
3. La escuela nos ayuda
 - a. a aprender cosas para conseguir un trabajo
 - b. a tener buena salud
 - c. a no ser egoísta
4. Para hacer estudios mas avanzados uno va a
 - a. un colegio
 - b. una escuela de comercio
 - c. la iglesia
5. Para aprender a escribir y a leer
 - a. no es muy entusiasmante
 - b. es muy interesante
 - c. es muy difícil
6. Cuando uno sea grande y sabe excribir y leer
 - a. puede ser padre de familia
 - b. puede ir a las películas prohibidas
 - c. puede firmar las tareas de los chiquitos

Triad 18LOS NIÑOS SE LEVANTAN

G

Muy de manañita los niños se levantan. Una niña se llamaba Rebeca y el niño Roberto. De pronto les salió un oso y les preguntó, --¿Que están haciendo? Y los niños le respondió --Nosotras estamos jugando "La Rueda, Rueda." Y les dijo el oso, --entonces les invito a mi casa a comer.

Los niños se fueron detrás del oso. Llegaron a su casa. El oso entonces cerró las puertas y ventanas.

De pronto el oso dijo --me los voy a comer. Entonces le dijo Roberto --antes de que nos comas ve a traernos agua porque tenemos mucha sed.

Pero cuando el oso fue a traer el agua, los niños se escaparon y vivieron muy felices.

LOS NIÑOS SE LEVANTAN

1. El oso le salió a Roberto y Rebecca
 - a. por la tarde cuando venían de la escuela
 - b. por la hora de almuerzo
 - c. por la mañana
2. El oso les dijo que
 - a. él podría serles muy útil
 - b. les invita a su casa a comer
 - c. él era sus amigos
3. Los niños estaban jugando
 - a. "La rueda, rueda"
 - b. "Mirón, mirón, donde pasa tanta gente."
 - c. de escondite
4. Cuando Roberto y Rebecca llegaron a la casa del oso él
 - a. les cerró las puertas pero dejó las ventanas abiertas
 - b. les cerró las puertas y las ventanas
 - c. no cerró ni las puertas, ni las ventanas
5. Uno de los niños le dijo al oso que antes de comérselos, que se fuera a
 - a. traerles un rosario para que se pusieran a rezar
 - b. avisar a sus papás
 - c. traer agua para tomar
6. Cuando se fue el oso a traerles agua a los niños
 - a. éstos se escaparon
 - b. se escapó solo Roberto para ir a buscar ayuda
 - c. se quedaron allí asperando a que alguien viniera a socorrerlos

EN LAS PLAYAS P

En las playas de todos los mundos se reúnen los niños. El cielo infinito se encalma sobre sus cabezas; el agua impaciente se alborota. En las playas de todos los mundos los niños se reúnen, gritando y bailando.

Hacen casitas de arena y juegan con las conchas. Su barco es una hoja seca y lo botan sonriendo en la vasta profundidad marina, los niños juegan en las playas de todos los mundos.

No saben nadar ni echar la red. Mientras el pescador de perlas se sumerge y el mercader navega en sus navíos, los niños escogen piedrecillas y las vuelven a tirar. Ni buscan tesoros ocultos ni saben echar la red.

EN LAS PLAYAS

1. Los niños escogen piedrecillas y las vuelven a tirar
 - a. mientras el pescador de perlas se sumerge
 - b. mientras la marea esté muy alta
 - c. mientras los adultos estén dormidos
2. Los niños de todo el mundo se reúnen
 - a. en las playas
 - b. en las escuelas
 - c. en los parques de diversión
3. Los niños
 - a. son buenos nadadores
 - b. no saben nadar, ni echar la red
 - c. saben nadar un poquito
4. El agua
 - a. está muy sucia
 - b. se alborota
 - c. está muy caliente
5. Los barcos que hacen los niños
 - a. son de madera liviana
 - b. son bonitos
 - c. son como una hoja seca
6. Los niños
 - a. no juegan mucho en las playas
 - b. hacen barquitos de papel
 - c. hacen casitas de arena y juegan con las conchas

LA INUNDACION

B

Cuando yo estaba en mi casa se vino unos aguaceros y se inundó una alcantarilla. Por allí se había salido el río y se metió en tres casas. Llegaron unos muchachos a sacar a unas muchachas pero les costó mucho porque el agua estaba muy alta.

Salieron a la calle unas muchachas que estaban en pijamas y bata. Un señor las sacó. Había también una señora que le llegaba el agua muy alto. Se cayó y casi se ahoga, pero un chiquito entró y la sacó. Llegaron también los bomberos.

En la noche unos chiquitos y yo comenzamos a llevar cosas al comunal. Aquí metimos las cosas como: colchones, camas, etc.

Muchas personas durmieron en el comunal.

LA INUNDACION

1. El aguacero
 - a. botó los árboles
 - b. inundó el barco
 - c. inundó la alcantarilla
2. El río
 - a. se metió por unos caños
 - b. se metió por unas cuevas que había cerca de mi casa
 - c. se metió en tres casas
3. Algunas personas
 - a. salieron a la calle con pijamas y bata
 - b. salieron a las calles gritando
 - c. siguieron durmiendo
4. Una señora
 - a. estaba llorando
 - b. se cayó y casi se ahoga
 - c. estaba tratando de sacar al agua de su casa con la escoba
5. Llegaron
 - a. Los de la Cruz Roja
 - b. Unos hombres ranas
 - c. Los Bomberos
6. Las personas durmieron
 - a. en sus casas de noche
 - b. en el comunal
 - c. en unos hoteles

Triad 19LOS DEPORTES B

A mí lo que me gusta mucho es el patinaje. Entre más patina y lo hace bien, más deseos tiene de hacerlo.

También me gusta el fútbol porque es emocionante cuando se abre el marcador. También puede ganarse premios como una copa.

El penal le da emoción al partido porque los que están mirando están con que si se van a meter el gol, o si el portero atrapará la bola.

Si uno no juega el deporte, uno puede ser árbitro. También se puede disfrutar.

La natación también como deporte lo hace a uno sentirse bien. Uno hace ejercicios en los brazos, las piernas, y en los pulmones.

LOS DEPORTES

1. A la persona de este cuento le gusta más
 - a. el patinaje
 - b. el béisbol
 - c. el boxeo
2. En el fútbol es emocionante cuando
 - a. se cae algún jugador
 - b. se abre el marcador
 - c. se pelean los jugadores
3. Produce emoción también el fútbol cuando
 - a. uno gana algún premio como una copa
 - b. el partido va empatado y se produce el desempate
 - c. uno juega en la lluvia
4. El penal le da emoción al partido
 - a. porque es un tiro de cerca
 - b. porque es un tiro muy difícil
 - c. porque los que están mirando no están seguros si se va a meter un gol
5. Si uno no juega el deporte puede ser
 - a. un guardalínea
 - b. un expectador
 - c. un árbitro
6. En la natación uno
 - a. puede dormirse en el agua
 - b. ejercita los brazos, las piernas, y el pulmón
 - c. puede ahogarse

LOS PERROS G

Había una vez tres perritos que eran de Naranjo. Cada uno tenía distinta personalidad. Uno de los perros se llamaba Gitana, uno se llamaba Rin-Tin, y el otro, Lassie.

Gitana le gustaba comerse las matas en el patio y tuvimos que regalarla.

Rintin era muy bravo. Tan bravo era que un día llegó mi tía a la casa y la mordió ya que no la reconoció. Mi tía nunca volvió. Un día salí con Rintin a pasear y no me hizo caso, se metió en el centro de la calle y un carro lo mató.

El último perro, Lassie, tampoco me hacía caso. Este se trepaba a las camas. Mi mamá no le gustó, y se la regaló a mi madrina. Mi madrina no la quería y tuvimos que regalárselo a mi tía. Mi tía no lo tuvo por mucho tiempo y lo regaló a unos amigos que vivían muy lejos de la casa. Estos amigos lo cogieron.

Ya cuando se pensaba en mi casa que Lassie se quedaría con los amigos, un día de sorpresa volvió a aparecer por casa.

Esta vez decidimos dejarlo con nosotros.

LOS PERROS

1. Los perros eran
 - a. Cartagineses
 - b. Heredianos
 - c. Naranjeños
2. Rin Tin
 - a. se trepaba en las camas
 - b. era muy bravo
 - c. le gustaba comerse las matas
3. Lassie fue
 - a. regalado a mi madrina
 - b. regalado a un amigo
 - c. regalado a una hermana

4. Mi tía
 - a. no volvió a la casa después que la mordió el perro
 - b. siguió viniendo de vez en cuando
 - c. siguió viniendo a la casa después de que le mordió el perro
5. Lassie finalmente
 - a. se murió
 - b. se quedó con los amigos
 - c. se regresó a vivir con nosotros
6. La muerte de Rin Tin fue causada
 - a. por una inyección mal puesta
 - b. por una enfermedad
 - c. por un golpe producido por un carro

LA INTELIGENCIA DE LAS FLORES

p

Si se encuentran plantas y flores torpes o desgraciadas, no las hay que se hallen enteramente desprovistas de sabiduría y de ingeniosidad. Todas tienen la magnífica ambición de invadir y conquistar la superficie del globo multiplicándose en él infinitamente. Para llegar a ese fin, tienen que vencer, a causa de la ley que las encadena al suelo, dificultades mucho mayores que las que se oponen a la multiplicación de los animales. Así es que la mayor parte de ellas recurren a astucias, combinaciones y asechanzas.

Las flores dan al hombre un prodigioso ejemplo de insumisión, de valor, de perseverancia y de ingeniosidad, ejemplo de ello lo constituye la fecundación floral con el juego de los estambres y el pistilo, la seducción de los perfumes, la atracción de los colores armoniosos y brillantes, la elaboración del néctar, que las flores fabrican únicamente para atraer y retener al libertador extraño, al mensajero del amor, abejorro, abeja, mosca, mariposa o falena que deben traerles el beso del amante lejano, invisible, inmóvil.

Ese mundo vegetal que vemos tan tranquilo, tan resignado, en que todo parece aceptación, silencio, obediencia, recogimiento, es por el contrario, un mundo de rebelión vehemente y obstinado.

LA INTELIGENCIA DE LAS FLORES

1. Las flores
 - a. apenas tienen un poco de inteligencia
 - b. son enteramente torpes y desgraciadas
 - c. no se encuentran totalmente desprovistas de sabiduría e ingeniosidad
2. El mundo vegetal es
 - a. de resignación
 - b. de aceptación
 - c. de rebelión
3. Todas las flores
 - a. no se multiplican e invaden el globo
 - b. se multiplican e invaden el globo
 - c. se multiplican si uno las trata bien

4. Las flores demuestran al hombre
 - a. fecundación floral
 - b. poco valor
 - c. poca atracción
5. Para invadir el suelo y multiplicarse las flores
 - a. tienen que vencer dificultades mucho mayores de los animales
 - b. tienen que vencer muchos obstáculos
 - c. tienen que vencer pocos obstaculos
6. La mayoría de las flores recurren a
 - a. simplicidades para vivir
 - b. astucias, combinaciones y asechanzas
 - c. sus papás

Triad 20LA CASA CON GUARDA

B

Había una vez una casa que cuando la ocuparon tenía muchos árboles. También tenía unos perros y un guarda.

Un día pasó un chiquito, y dijo --Ah, ese perro no es bravo. Al decir eso, el perro se le tiró encima. Le mordió una mano. Le llevaron al hospital y tuvieron que cortarle la mano porque se le infectó.

LA CASA CON GUARDA

1. La casa estaba en
 - a. Curridabat
 - b. Bo. Luján
 - c. Los Yoses
2. Cuando fue ocupada tenía
 - a. un gallinero
 - b. muchos árboles
 - c. unas hamacas
3. El chiquito que pasó
 - a. si sabía que el perro era bravo
 - b. no sabía que el perro era bravo
 - c. no le importaba si el perro era bravo o no
4. El perro
 - a. se quedó quieto cuando el chiquito dijo que no era bravo
 - b. acarició al chiquito cuando dijo que no era bravo
 - c. le mordió al chiquito cuando dijo que no era bravo
5. Al chiquito
 - a. le tuvieron que llevar al hospital
 - b. le curaron la mordida en la casa
 - c. no le dolió casi nada
6. Al chiquito
 - a. le cocieron la mano y todo quedó bien
 - b. le tuvieron que cortar la mano
 - c. le tuvieron que cortar las dos manos

LAS FRUTAS P

Son deliciosas las frutas. Los niños y los pájaros las buscan para comer sus pulpas de azúcar. Muchas veces, por coger las frutas, los niños maltratan los árboles amigos que las proporcionan. Debemos pensar que un árbol apaleado, como criatura viva que es, se arruinará y no dará buenas cosechas.

En Costa Rica se producen muchas clases de sabrosas frutas. Tenemos frutas indígenas y otras traídas de Europa y de Asia. Entre las frutas indígenas están las granadillas, las guayabas, los cases, los zapotes, las anonas, los aguacates, las papayas, los pejibayes, etc.; entre las venidas de fuera, tenemos las naranjas, las limas, los limones, las toronjas, los bananos, las piñas, las manzanas, los duraznos, los mangos, los membrillos y otros más.

Todos los niños deben comer frutas; son mejores y más sanas que las confituras. Si todos sembráramos al menos un árbol frutal, tendríamos más abundancia de frutas para todos.

LAS FRUTAS

1. Las frutas son buscadas
 - a. por las plantas que comen frutas
 - b. por los niños y los pájaros
 - c. sólo por el hombre
2. Por coger las frutas muchas veces
 - a. se olvidan los niños de ir a la casa a comer
 - b. se envenenan las personas y cogen otras cosas
 - c. maltratan los árboles
3. Si el árbol es apaleado
 - a. se arruina
 - b. usamos el resto para leña
 - c. sale otro árbol porque son resistentes
4. En Costa Rica
 - a. solo hay un tipo de frutas
 - b. hay que sembrar más frutas
 - c. hay frutas traídas de Asia, Europa, y otras que son indígenas

5. Entre las frutas indígenas están
 - a. las guayabas
 - b. los bananos
 - c. las naranjas
6. Entre las frutas traídas de afuera están
 - a. las granadillas
 - b. las piñas
 - c. los zapotes

MI ABUELITA G

Un día mi abuelita se murió cuando la atropelló un carro, entonces todos los domingos la llevamos flores. Antes de la muerte de mi abuelita llamé a la señora que arregla, y le dijo que le arreglara la tumba de mi abuelita Rafaela porque estaba muy fea.

Desde ese día cuando estaba en el hospital ya no la pudimos ir a visitar. Cuando la atropelló un carro ella iba caminando y se distraió. Yo la iba a halar a ella, pero en ese momento vino un carro y la atropelló.

MI ABUELITA

1. En el momento del atropello
 - a. la llamé una amiga
 - b. ella iba caminando
 - c. se resbaló
2. La señora que arregla las tumbas se le llamó
 - a. antes de la muerte de mi abuela
 - b. después que murió mi abuela
 - c. cuando faltaban dos días para que muriera mi abuelita
3. Cuando fue atropellada mi abuela
 - a. se había distraído
 - b. venía saliendo de la misa
 - c. tenía los ojos cerrados
4. Mi abuelita murió
 - a. de un cáncer
 - b. por un bus que la atropelló
 - c. por un carro que la atropelló
5. Cuando estaba en el hospital mi abuelita
 - a. ya no la podíamos ver
 - b. solamente una vez a la semana la podíamos ver
 - c. solamente dos veces a la semana la veíamos
6. Le llevamos flores a mi abuelita
 - a. cualquier día
 - b. los días feriados
 - c. solamente los domingos

Triad 21LAS MALAS ACCIONES P

Un padre había entregado varios clavos y una tablita a su hijo, recomendándole que metiera un clavo en la tabla por cada mala acción que cometiese.

A los pocos días se le presentó el hijo, diciéndole que había empleado ya todos los clavos.

--¡Cómo! --dijo el padre--. ¿En tan corto tiempo has cometido tantas malas acciones?

--¿Qué quieres, papá? ¡No lo he podido remediar!

--Pues ahora te tomarás el trabajo de arrancar un clavo por cada buena acción que hicieras.

Casi con igual prontitud volvió el muchacho a reunir los clavos y entonces el padre le dijo:

--Hijo mío, has procedido bien, y me complazco muchísimo en ello; pero advierte que aun cuando has reparado las malas acciones con las buenas, nunca podrás quitar las huellas que los clavos dejaron en la madera.

En la vida pasa lo mismo. Las malas acciones jamás se reparan completamente.

LAS MALAS ACCIONES

1. El padre le recomendó al hijo
 - a. que metiera un clavo en la tabla por cada mala acción que cometiese
 - b. que no peleara con los amigos
 - c. que no mintiera más
2. El papá
 - a. no estaba sorprendido de lo rápido que había usado los clavos
 - b. no le había dicho al hijo que clavara los clavos
 - c. estaba sorprendido de lo rápido que había usado los clavos el hijo
3. El hijo
 - a. arrancó los clavos más lentamente en comparación como los puso
 - b. arrancó los clavos con igual prontitud a como los puso
 - c. arrancó los clavos más rápidamente en comparación a como los puso

4. A los pocos días
 - a. llegó la abuelita del niño
 - b. el niño le dijo a su papá que había empleado todos los clavos
 - c. se fue el niño a la escuela
5. El papá
 - a. recomendó al hijo que dejara de bromear
 - b. le pidió que pidiera a sus amigos que le ayudaran a clavar los clavos
 - c. le pidió al hijo que sacara un clavo por cada cosa buena que hiciera
6. En la vida
 - a. no es posible corregir el mal completamente
 - b. es posible corregir el mal completamente
 - c. sólo un cincuenta por ciento de las veces se pueden corregir las cosas

EL BURRO PEREZOSO B

Había una vez un burro que era muy perezoso. Era tan perezoso que nadie lo quería.

Un día dijo el burro a una señora, --¿Quieres que te lleve esta carga? Y le dice la señora, --es la primera vez que oigo a este burro decirme que me lleva la carga.

Al llegar a la casa la señora le dijo que si quería quedarse en la casa. El burro le dijo que sí. Desde esa vez el burro vivió tranquilo con su conciencia.

EL BURRO PEREZOSO

1. El burro era
 - a. perezoso
 - b. terco
 - c. muy amigable
2. El burro era
 - a. muy odiado
 - b. muy querido
 - c. ni querido, ni odiado
3. El burro
 - a. le dijo a la señora que no puede llevar cargas muy pesadas
 - b. le dijo a la señora que tenía mucha prisa
 - c. se ofreció a llevarle una carga a la señora
4. La señora quedó
 - a. con mucha pena porque el burro siempre le ha llevado la bolsa a ella pero no a otras personas
 - b. muy sorprendida con el ofrecimiento del burro
 - c. poca sorprendida cuando el burro se ofreció a llevarle la carga
5. La señora
 - a. ofreció su casa al burro para que se quedara a vivir
 - b. le dijo que si le seguía ayudando que se podía quedar a vivir
 - c. no le hizo ningún ofrecimiento al burro de quedarse en su casa a vivir
6. El burro
 - a. quedó tranquilo con su conciencia después de ayudarle a la señora
 - b. quedó igual con su conciencia ya que era un burro tranquilo
 - c. fue ayudado por un señor para que quedara más tranquilo con su conciencia

UN ROBO G

Un sábado nos tocó ir a la escuela. Mi mamá tenía que ir a traer la lavadora.

Un señor se había metido en la casa. Era un maleante. Se puso a robar. Se robó una licuadora y se robó el radio y tocadiscos.

Mi tía que vivía con nosotros se le robaron unas joyas. Por dicha que mi mamá tenía las cadenas de nosotros en una gaveta que ella usa todos los días para echar las cosas. Al final agarraron al señor y lo metieron en la cárcel.

EL ROBO

1. Mi mamá tenía que ir
 - a. a traer la comida de la semana cuando los ladrones entraron a la casa
 - b. donde mi abuelita
 - c. a traer la lavadora
2. El día que se metieron a la casa era
 - a. domingo
 - b. sábado
 - c. lunes
3. Se había metido a la casa a robar
 - a. un señor
 - b. un niño
 - c. una señora
4. Se robó
 - a. una lavadora
 - b. una licuadora
 - c. una cocina
5. A mi tía le robaron
 - a. un par de zapatos
 - b. un vestido
 - c. una joyas
6. Mi mamá tenía nuestras cadenas
 - a. en una gaveta
 - b. la caja de seguridad en un banco
 - c. en una joyería

Triad 22PERDIDO EN EL BOSQUE

G

Un día Evelyn, Jessica y yo nos fuimos de paseo al bosque. Yo les dije que no se fueran muy lejos porque había peligro. Evelyn y Jessica se fueron y me quedé sola.

Ya era hora para comer y yo las llamaba y no respondían. Al rato oí a Jessica gritando. Me fui por todo lado y solo oía gritos. A Jessica le había mordido una culebra, pero no la podíamos encontrar. Decidí ir de donde habíamos partido. Finalmente decidí ir a buscar a una persona mayor.

Encontramos a Jessica. La pierna la tenía mordida pero logramos llegar al hospital. Decidimos siempre permanecer juntas.

PERDIDO EN EL BOSQUE

1. Evelyn y Jessica
 - a. hicieron caso y no se apartaron de su compañera
 - b. se fueron cada una por su lado
 - c. se alejaban pero regresaban a contarme donde estaban
2. La pierna de Jessica
 - a. lo tuvieron que cortar
 - b. la tenía toda mordida
 - c. no tenía nada
3. A la hora de comer
 - a. estábamos las tres juntas
 - b. sólomente había quedado yo
 - c. sólomente estábamos dos de nosotros
4. Finalmente decidí
 - a. quedarme en el mismo lugar para ver si me encontraban
 - b. ir a llamar a una persona
 - c. sonar una trompeta que tenía para ver si Jessica la oía
5. Cuando le picó la culebra a Jessica
 - a. solo se oían gritos
 - b. yo estaba allí
 - c. no gritó
6. Lo primero que hice cuando no podía encontrar a Jessica
 - a. era hacer un fuego para ver si ella veía el humo
 - b. subirme a un árbol a ver si la veía
 - c. era regresar de donde habíamos partido

EL TESORO DE LOS NIÑOS P

Sobre la mesa de la maestra hay un cerdito pintado de colores. Es una alcancía en que los niños están guardando dinero. Todos los días le echan lo que consiguen de sus papás. La toman entre sus manos y la mueven para ver cómo va. Es muy poco lo que pueden poner cada día. Tienen que esperar mucho tiempo para verla llena...

Como necesitan tener pronto mucho dinero deciden trabajar; para empezar rifan una muñeca que les regaló Rosita.

Todos vendieron números entre sus compañeros. Tis, tas, hace el dinero de la rifa al caer dentro de la alcancía. Todavía tienen que trabajar mucho para llenarla. Entonces es cuando disponen hacer una velada. Hay niños que bailan, cantan y recitan con mucha gracia. Otros pueden hacer cosas para vender. La maestra aprueba estos planes. Los niños empiezan a trabajar siguiendo las indicaciones de la maestra.

EL TESORO DE LOS NIÑOS

1. Algunos niños para la velada
 - a. juegan
 - b. saltan sobre obstáculos
 - c. cantan, bailan
2. Hay
 - a. un cerdito pintado de colores sobre la mesa de la maestra
 - b. una caja sobre la mesa de la maestra
 - c. un libro sobre la mesa de la maestra
3. Como no se llenó la alcancía los niños
 - a. hicieron un bingo
 - b. hicieron una velada
 - c. fueron por la calle a pedir plata
4. Los niños usan el cerdito pintado de colores
 - a. para atraer a la gente
 - b. para guardar dinero
 - c. cuando están aburridos para así tener en que pensar
5. Para conseguir mucha plata pronto
 - a. deciden hacer una rifa de una muñeca
 - b. deciden pedirles a sus papás por más dinero
 - c. deciden no gastar la plata en golosinas
6. Dentro
 - a. de una semana estarán muy ricos los niños
 - b. de poco tiempo el cerdito tendrá mucho dinero
 - c. de mucho tiempo el cerdito tendrá mucho dinero

LOS TRES CERDITOS G

Había una vez un lobo que quería deribar una casa donde vivían unos cerditos. Una de la casa era de paja mientras la otra era de cemento.

Deribó la de paja, pero no la de cemento. Como no la pudo deribar entró por la chimenea. El lobo no sabía sin embargo que la chimenea tenía fuego. Al bajar por ésta, cayó en el fuego y se quemó todito.

LOS TRES CERDITOS

1. El lobo quería deribar
 - a. una casa
 - b. un árbol
 - c. un rancho
2. La casa donde vivía uno de los cerditos estaba hecha de
 - a. metal
 - b. paja
 - c. madera
3. El lobo no pudo deribar la casa de
 - a. metal
 - b. cemento
 - c. paja
4. El lobo entró a la casa por
 - a. la puerta de atrás
 - b. las paredes
 - c. a la chimenea
5. ¿Sabía el lobo que la chimenea tenía fuego?
 - a. sí
 - b. no
6. Este cuento nos enseña que
 - a. las casas deben ser construídas con fuego
 - b. las casas deben ser seguras
 - c. las casas deben ser bonitas

Triad 23EN LA PLAYA

p

Lejos veo, el mar y las aves. Olas y pájaros juegan sin descanso, se diría que danzan. En esta una danza que no tiene principio ni fin.

Hace millones de años, otros pájaros y olas hicieron su baile. Pienso si dentro de muchísimos años será igual. Me parece ver a otro niño como yo. Está sentado junto a las olas haciendo iguales reflexiones.

Su mundo será distinto del mío, pero hay algo inmutable: Esta sentado junto a las olas haciendo iguales reflexiones.

Su mundo será distinto del mío, pero hay algo inmutable: Ese mar que juega en sus olas, violentas o pausada; aves marinas evolucionando en perfecta formación o haciendo clavados audaces; y un niño dejando volar su imaginación.

EN LA PLAYA

1. Un niño
 - a. juega con otro niño
 - b. no le da importancia al otro niño
 - c. deja volar su imaginación
2. En la playa las aves y el mar
 - a. están lejos
 - b. no se ven
 - c. están cerca
3. Las aves marinas
 - a. no se distinguen
 - b. hacen clavados audaces
 - c. son unos flamings
4. Las olas y los pájaros
 - a. se saludan
 - b. están jugando
 - c. están serios
5. Otros niños como yo
 - a. hacen iguales reflexiones
 - b. están jugando en la arena
 - c. están jugando en la montaña
6. Otros pájaros y olas bailaron
 - a. hace unos años
 - b. hace cientos de años
 - c. hace millones de años

LOS DEPORTES

B

Me gusta mucho la natación, por ser un deporte atractivo para el cuerpo. Nos ayuda a adelgazar y crear habilidades.

Me gusta montar a caballo porque uno puede correr. El taikondo me gusta porque nos hace correr, brincar, y dar patadas. Cuando practicamos taikondo, como a las cinco y media de la tarde, todo mundo se sienta en ronda y escogemos equipos. El taikondo nos sirve para defendernos contra ladrones y contra personas malas.

Además me gusta el fútbol y el correr porque la persona hace muchos ejercicios y es bueno para la salud. Para meter goles es necesario moverse mucho. Pierde uno muchas calorías y peso.

LOS DEPORTES

1. Me gusta la natación
 - a. porque nos ayuda en el baile
 - b. porque nos ayuda en los estudios
 - c. porque nos ayuda a adelgazar y crear habilidades
2. Lo que más me gusta de montar a caballo
 - a. es que uno puede ir muy lejos
 - b. es que cuando el caballo camina rápido uno sube y baja
 - c. es que uno puede correr
3. El taikondo es un deporte bonito porque
 - a. uno siempre está con otra gente
 - b. uno tiene que ser disciplinado
 - c. lo hace a uno correr y brincar
4. A las 5½ de la tarde todos
 - a. nos abrazamos como nuestra de buenos deportistas
 - b. Nos vamos para nuestras casas
 - c. Nos sentamos en ronda y escogemos equipos
5. El taikondo
 - a. es un baile
 - b. es una forma de mantenerse cercano a los amigos
 - c. es una forma de defenderse contra los ladrones
6. A esta persona además de que le gusta el taikondo y la natación, también le gusta
 - a. el tenis y el básquetbol
 - b. el karate y el béisbol
 - c. el fútbol y el correr

UN VIAJE ALREDEDOR DEL MUNDO

G

Me gustaría hacer un viaje alrededor del mundo y conocer muchos países que no conozco.

Me gustaría llevar a mi papá y mi mamá. De pasada, me gustaría conocer el Uruguay que es el país donde nací.

Me llama la atención el viajar en avión. El llegar a distintos aeropuertos y oír los distintos idiomas que se hablan parece muy interesante.

UN VIAJE ALREDEDOR DEL MUNDO

1. La persona de este cuento desea
 - a. llevar a su mamá con ella en el viaje
 - b. llevar a su mamá y papá con ella en el viaje
 - c. llevar a su papá con ella en el viaje
2. A la persona del cuento le gustaría conocer
 - a. a el Paraguay
 - b. a muchos países
 - c. la China
3. La persona del cuento nació en
 - a. Paraguay
 - b. Uruguay
 - c. China
4. A la persona del cuento le gusta
 - a. jugar en las playas
 - b. viajar en avión
 - c. estudiar
5. Cuando llega a distintos aeropuertos del mundo
 - a. ve muchos autos
 - b. escucha distintos idiomas
 - c. ve muchos aviones
6. A la persona del cuento
 - a. solo le gusta viajar a los países de habla español
 - b. solo le gusta viajar a Europa
 - c. le gusta viajar a los distintos países del mundo

Triad 24EL PATITO FEO

B

Había una vez un patito feo y la mamá no lo quería. La mamá no lo quería porque tenía las alas muy feas. Se le caían las plumas. Llegó y se enfermó. Ella lo dejó abandonado. Entonces se fue a llorar a la par de un arroyo. Vio pasar a una pata. La siguió. Entonces la adoptó. Se hizo grande.

Cuando era grande se hizo rey y después se hizo un reinado. Se hizo rey de todos los cisnes y tenía una laguna muy grande y hermosa.

Una vez el patito feo cuando era rey hizo una hazaña. Vio un patito que se metió a la laguna, pero como no sabía nadar se lo llevó la corriente. El patito feo entonces se acordó lo que su madre le había hecho. Se tiró al agua y lo salvó.

La madre cuando supo que el patito feo se había convertido en rey se vino a visitarlo. Pero el se acordó lo malo que había sido ella con él. El no la recibió.

EL PATITO FEO

1. La mamá del Patito Feo no le quería porque
 - a. era muy gordo
 - b. era muy egoísta
 - c. tenía alas feas y se le caían las plumas
2. El Patito Feo como no lo quería su mamá se fue
 - a. para otro país
 - b. a llorar a la par de un arroyo
 - c. con sus amigos
3. El Patito Feo salvó la vida
 - a. a otro patito
 - b. a un cisne
 - c. a un pescadito cuando se lo llevaba la corriente
4. El Patito Feo cuando grande
 - a. se hizo médico
 - b. se hizo rey
 - c. se convirtió en un ladrón

5. La madre cuando supo que su hijo se había hecho rey
 - a. decidió ir a visitarlo
 - b. se mató
 - c. le mandó muchos regalos
6. El Patito Feo
 - a. la aceptó en la segunda ocasión
 - b. la rechazó en la segunda ocasión
 - c. la rechazó en la primera ocasión

UN DIA EN EL MAR CON MI FAMILIA

G

Fuimos al mar. Me puse un traje de baño y me puse a coger unos caracolitos a colores. Se lo dí a mi papá. El me dijo --guárdelo. Entonces yo lo guardé.

Al día siguiente me fui otra vez en el agua y cogí unos pececitos a colores. Se los llevé a mi papá. Mi papá los llevó y los guardó en una bolsita de agua para nosotros hasta que nos fuéramos a la casa. Cuando llegamos a la casa los echamos en una pecera. Y como tenían tanta hambre se me fueron dos tarritos de comida en ellos. Y después fuimos otra vez al mar y me encontré uno mas grandecito. Era de muchos colores, y, en ese día se me fueron mucha comidita.

Después los eché en una pecera mas grande y les echaba piedrecitas.

UN DIA EN EL MAR CON LA FAMILIA

1. La persona de este cuento se puso a coger
 - a. caracolitos
 - b. langostas
 - c. cangrejos
2. La persona del cuento
 - a. le regaló lo que cogió en el mar a los amigos
 - b. le regaló lo que cogió en el mar al papá
 - c. puso lo que cogió en el mar en un acuario
3. Al otro día cogió en el mar
 - a. unos lagartos pequeños
 - b. unos tiburones
 - c. unos pececitos
4. Los pececitos fueron guardados en la playa
 - a. en una bolsita
 - b. en un acuario
 - c. en una jarra con agua
5. Al llegar a la casa echamos los caracolitos y pececillos en
 - a. la pila
 - b. la pecera
 - c. el baño en una tina de agua
6. Los pececitos y caracolitos
 - a. no querían comer ciertas cosas
 - b. no tenían hambre
 - c. si tenían mucha hambre

SALUDO P

Niño americano;

A través de las selvas, las ciudades, los montes, ahí va mi mano. Yo soy tu hermano. Soy, como tú, un niño de estas tierras nuevas y luminosas. Y en ellas, como tú, deseo para el mundo amor, paz y progreso, horas siempre dichosas.

Estudio y juego; amo todo lo bueno y lo bello: el agua, que es la clara sonrisa de la Tierra; la luz, que es la canción generosa del Sol; el árbol, que es la vida y la alegría encierra. Estudio y juego; amo todo lo buena lo bello: los mediodías igneos, los dorados crepúsculos, la noble biblioteca, la música, la ciencia, el campo de deporte, el juego de los músculos.

Soy un tenaz anhelo de solidaridad de amor y libertad, justicia y voluntad.

¡Oh!, niño americano, que vives como yo, que sueñas como yo! A través de las selvas, las ciudades, los montes, ahí va mi mano.

Tú como yo, de todos los niños que pueblan el mundo eres hermano.

SALUDO

1. A través de las selvas ciudades, montes va
 - a. mi carro
 - b. mi mano
 - c. el río
2. Yo soy tu hermano
 - a. porque nacimos de estas tierras nuevas
 - b. porque nacimos de la misma familia
 - c. porque pensamos igual
3. El niño le dice a los otros niños
 - a. que él no es perezoso
 - b. que le gusta el fútbol
 - c. que estudien y jueguen
4. El agua representa para este niño
 - a. el símbolo de resplandor
 - b. la clara sonrisa de la tierra
 - c. el inicio de toda vida

5. Al niño le gusta
 - a. sólo a sus papás
 - b. sólo a los otros niños que piensan como él
 - c. la música, la ciencia, el deporte, etc.
6. El niño dice ser
 - a. una persona cobarde
 - b. una persona que nunca se da por vencida
 - c. una persona tenaz anhelando de solidaridad

Había una vez un conejito que tenía mucha suerte. Entonces un día la mamá le dijo que se fuera donde la tía a comprar la comida para ellos.

El se encontró con un león, y le dice el león --conejito, esté listo porque te voy a comer. Y el conejo respondió --no me comas ahora porque estoy muy flaco, después que venga de donde mi tía me podrás comer.

Entonces se fue y se encontró con un tigre, y le dice --conejo, estate listo que te voy a comer. Y le dice el conejo --no me comas porque estoy muy flaco, después que vuelva de donde mi tía me podrás comer.

Después se encontró con una zorra y le dice --conejito estate listo que te voy a comer. Y le dice --no me comas porque estoy muy flaquito, después que vuelva de donde mi tía me podrás comer. Y le dice la zorra --y, regresas por este mismo camino. Entonces le dice --sí, regresaré por aquí.

Ya llegó donde la tía. Y compró todo donde la tía. Entonces le dice la tía --ya te puedes ir. Y le dice el conejito a la tía --ahora ya no puedo ir, me tendré que quedar contigo porque anda un león, un tigre y una zorra que me quieren comer cuando regrese. --Bueno-- le dice la tía --metéte en este barril y nadie te podrá ver.

Entonces viene la zorra, y dice --barrilito, no has visto por aquí a un conejito. Y le dijo --sí, y la pulpería donde el fue que era de su tía se quemó y el se murió. Véte que también te vas a quemar.

Después se encontró con el león, y le dice --barrilito, barrilito no has visto por acá al conejito --no, la pulpería de la tía se quemó, y el se quemó. Allí viene el fuego. Véte porque te vas a quemar. Entonces se fue.

Entonces llegó el tigre, y le dice --barrilito, barrilito no has visto por acá al conejito. Y le dice --sí, la pulpería de la tía se quemó, y el también se quemó. Vete porque te vas a quemar. Entonces dijo que sí. Y me dice a mí --no me engañas conejito. Y ya cuando

iba muy lejos el conejo salió del barril y se le puso por detrás, pero no lo pudo alcanzar.

LA LIEBRE, EL CONEJO DE LA SUERTE

1. El conejo se fue
 - a. a la pulpería a comprar la comida
 - b. donde la tía a comprar la comida
 - c. al Mas x Menos a comprar la comida
2. El conejo
 - a. nunca se salió del barril
 - b. salía de vez en cuando del barril
 - c. salió solo cuando el tigre estaba lejos
3. El barrilito le dijo al tigre
 - a. que cuando se encontraba al conejo que le llamaría
 - b. que se quedara mientras él buscaba al conejito para él
 - c. que el conejito se había quemado y que se fuera él también si no quería quemarse
4. El conejito siempre le dijo al tigre, al león y a la zorra
 - a. que no tenían que esperar para comérselo
 - b. que lo esperara a la vuelta de la esquina
 - c. que esperararan a que engordara
5. El conejito se metió
 - a. en un agujerito para que no lo vieran
 - b. en la pulpería de la tía para que no lo vieran
 - c. en un barrilito para que no lo vieran
6. Los animales que querían comerse al conejito eran
 - a. un tigre, una zorra, y un león
 - b. un tigre, una zorra y un elefante
 - c. un tigre, un elefante, y una culebra

USANDO EL TELEFONO

P

Todos necesitamos saber hablar por teléfono y cuál es la forma más correcta de hacerlo.

Debemos aprender que los pasos para hacer una llamada son:

1. Si no sabemos el número del lugar a donde queremos llamar, lo buscamos en la guía telefónica.
2. Una vez que conocemos el número, levantamos el receptor y cuando oímos el sonido apropiado podemos realizar la llamada, marcando el número.
3. Cuando alguien nos conteste, debemos preguntar si es la casa a la que llamamos, e inmediatamente dar nuestro nombre.
4. Si es el lugar al cual llamamos, debemos decir nuestro mensaje y ser breves.
5. Cuando hayamos terminado, nos despediremos dando las gracias y diciendo adiós. Enseguida colgaremos el receptor.
6. Debemos tener presente que la persona que llama es la que debe terminar la conversación, es decir, despedirse diciendo adiós, antes que la persona que ha recibido la llamada.

USANDO EL TELEFONO

1. Si no sabe uno el número de teléfono de una persona
 - a. lo busca en la guía telefónica
 - b. le pregunta a un amigo
 - c. le pregunta a una persona que arregla teléfono
2. Para hacer una llamada, primero
 - a. se marca el número
 - b. uno levanta el auricular
 - c. uno dice el número en voz alta
3. Cuando alguien contesta en el número donde llamamos
 - a. preguntamos por la persona que siempre contesta el teléfono
 - b. decimos nuestro nombre
 - c. preguntamos si es la casa a la que llamamos

4. Si es el lugar al cuál llamamos
 - a. debemos decir nuestro mensaje
 - b. decir nuestro nombre primero
 - c. debemos colgar el teléfono de inmediato
5. Cuando terminamos de hablar
 - a. lo primero que decimos es que volveremos a llamar en la tarde
 - b. nos despedamos
 - c. lo primero que decimos es que mandaremos el dinero por la llamada
6. La persona que hace la llamada
 - a. debe aguantar todo lo que se le diga por el teléfono
 - b. es la menos inteligente de las dos personas que están hablando
 - c. es la que debe terminar la conversación

UN SUEÑO

B

Yo se   que a un chiquito le tiraron en la piscina. La piscina era tan honda que me dijeron -- vaya s  velo! Y la mamá no sabía quien era ese chiquito. Yo me tir  . Entonces lo cogí rápido. Me agarr   donde había una escalera. Entonces dijeron --  De quién es este chiquito. Entonces yo dije --yo no s  , yo v   cuando alguien lo empuj  , y me lancé a salvarlo.

Cuando saqué al chiquito había tragado agua y esta casi sin sentido. Unos hombres le dieron respiración artificial.

UN SUEÑO

1. Lo sucedido
 - a. fue un sueño
 - b. no se sabe si era real o cierto
 - c. fue algo real
2. Al chiquito
 - a. le dieron una paliza y tuve que salvarlo
 - b. le golpe   un carro por accidente
 - c. se le tir   en la piscina
3. A mí me dijeron que
 - a. salvara al chiquito porque estaba muy honda la piscina
 - b. llamara un socorrista
 - c. no me metiera que estaba muy honda la piscina
4. Cuando me tir   a la piscina
 - a. se tomó mucho tiempo para coger al chiquito
 - b. cogí muy rápido al chiquito
 - c. me cogí de alguien
5. Me cogí de
 - a. un palo que me pasaron para sostenerme
 - b. una escalera que había en la piscina
 - c. ya estaba muerto el chiquito
6. Cuando saqué al chiquito de la piscina
 - a. estaba inconsciente
 - b. estaba asustado y llorando
 - c. estaba muy sonriente

Triad 26SE ACERCA LA NAVIDAD

p

Diciembre está a las puertas. El aire matinal es fresco y oloroso. Comienza el frío. Por las tardes la orilla de la sierra aparece pintada de color rosáceo.

El cielo tiene un azul claro durante el día. Por la noche se vuelve azul oscuro. En él resplandecen las estrellas como broches de oro y plata. Los campos lucen verdes, frescos y aromados. Hay gran variedad de colores en la pradera: capullitos amarillos, campanitas azules y de color violeta...

El viento mece las copas de los árboles y juega con las cometas de los niños. Cómo gozan mirándolas viajar hacia las nubes! ¡Quién fuera cometa! ¡Qué agradable sensación la de volar tan alto!

¡Qué alegres caminan los niños hacia la escuela! Conversan y rien.

-- ¡Miren! ¡Miren! --dice Rogelio--. Ese camión traé ramas de pino.

-- ¡Que hermosas! --exclama Pedro José--. Están fresquecitas, parece que las cortaron al amanecer.

SE ACERCA LA NAVIDAD

1. Cuando se acerca diciembre la sierra se parece a un color
 - a. amarillento
 - b. rosáceo
 - c. verduzco
2. Las ramas
 - a. parecían un poco viejas
 - b. parecían que las cortaron al amanecer
 - c. no tenían casi hojas
3. De noche en diciembre el cielo es
 - a. oscuro
 - b. claro
 - c. azul oscuro

4. Rogelio vió pasar
 - a. un camión con ramas de pino
 - b. un tren con lucecitas navideñas
 - c. una carreta con decoraciones navideñas
5. Los campos en diciembre
 - a. lucen verdes, frescos, y aromados
 - b. lucen secos y amarillentos
 - c. lucen muy húmedos
6. En diciembre
 - a. todo es tranquilo
 - b. no hay brisa
 - c. el viento mece las copas de los árboles

LA FAMILIA

B

Había una vez una familia que vivía en el campo y tenían sembrados matas de plátano, café, manzanas, y uvas.

Había un río al otro lado de las montañas y todas las noches los niños iban a ver el río. Una noche salió una nube de ese río y les llevó a una estrella. Después casi en la madrugada regresaron.

Sus familias se asustaron tanto que llamaron a la policía para avisarles que los hijos se habían perdidos. En las estrellas les trataron muy bien y les regalaron juguetes y confites.

LA FAMILIA

1. La familia se asustó tanto
 - a. que no tuvo la oportunidad de contarle a nadie de lo sucedido
 - b. que se desmayó
 - c. que llamaron a la policía
2. Había
 - a. una laguna donde iban los niños
 - b. un río donde iban los niños
 - c. una montaña donde iban los niños
3. La nube que salió del río les llevó
 - a. a otra plantación
 - b. a una ciudad muy extraña
 - c. a una estrella
4. Regresaron a su hogar
 - a. dentro de dos semanas
 - b. por la madrugada
 - c. después de un siglo
5. Tenían sembrados
 - a. café, manzanas, y uvas
 - b. pepino, lechuga, y tomate
 - c. chayote, yuca, y ayote
6. La familia del cuento vivía
 - a. en la ciudad
 - b. en un barrio
 - c. en el campo

LAS VACACIONES G

Yo fui a las playas del Coco en las vacaciones y me bañé en el mar. Mientras yo me bañaba en el mar mi hermano jugaba en la arena. También se puso a hacer castillos en la arena y le tapábamos el cuerpo con la arena.

Después de nadar en el mar, fuimos a un restaurant. Yo me comí unos gallos y luego nos fuimos a pasear en tren hasta la casa. Estábamos muy felices con todo.

Después regresamos a la playa y mi tío se le metió una lata en el pie. Lo tuvimos que llevar al hospital. En el hospital le pusieron una inyección. Al rato entró a la cama y se acostó.

Mi tía Rosa nos acompañó en este viaje y se acostó en la arena. A ella también la enterramos en la arena.

Después de esta segunda visita a la playa nos fuimos. Pasamos el resto del día en el campo. Regresamos a la casa en tren.

LAS VACACIONES

1. Las vacaciones fueron
 - a. en playas del Coco
 - b. en playas del Jacó
 - c. en playas de Cahuitta
2. Mientras yo me bañaba en el mar mi hermano
 - a. estaba jugando en la arena
 - b. estaba en la pulpería
 - c. estaba dormido
3. Después de que nos bañamos en el mar
 - a. nos fuimos a visitar a mi tía
 - b. nos fuimos en avión
 - c. nos fuimos al restaurant
4. En el restaurante nos comimos
 - a. una ensalada de frutas
 - b. unos gallos
 - c. una cocacola

5. Mi tío
 - a. se quebró un pie
 - b. se cortó con una lata
 - c. fue golpeado con una piedra
6. A la playa fuimos
 - a. en bus
 - b. en tren
 - c. en auto

Triad 27EL GATITO

B

Había una vez un gatito que salió con la novia y se compró un pedazo de chance. Le dijo a la novia --si yo me saco el millón, te llevaré en avión a tu casa.

El gatito se levantó temprano y se puso boina y chaleco y corbatín para coquetearle a la gata. Se la llevó para la casa y le dijo adiós.

Al día siguiente se la llevó a tanda de dos a ver los vaqueros hablando en inglés.

Cuando salió del cine se quedaron en el Parque Central esperando a que saliera los chances. De tan mala suerte no le salió el número que había comprado.

EL GATITO

1. Para aparentar bien el gato se ponía
 - a. una boina, un chaleco, y un corbatín
 - b. unos pantalones comprados en Miami
 - c. unos jeans
2. El gato le gustaba
 - a. coquetearle a la novia
 - b. fachentear
 - c. decir que era muy rico
3. La llevó al cine
 - a. para que se contentara con él
 - b. para oír a los vaqueros hablando en inglés
 - c. para ver cuáles de sus amigos entraban al cine.
4. Cuando salió del cine se esperó
 - a. en el parque Nacional a que saliera los chances
 - b. en frente de la Monumental
 - c. en el Parque Central
5. El gato le dijo a la gata que si se sacaba los chances
 - a. la llevaría a los carnavales de Limón
 - b. la llevaría en avión a la casa
 - c. la llevaría a Los Angeles en avión
6. El gato le
 - a. compró un vestido a la novia
 - b. compró una casa a la novia
 - c. compró un pedazo de chance a la novia

VIAJE A PARIS G

Fuimos a París. Allí me compraron mucha ropa y muchos juguetes lindos. Además fuimos a un parque donde habían muchos árboles y animalitos.

París es una ciudad muy linda y hay muchos lugares para visitar como: restaurant, teatros, y museos. Mi mamá estaba muy alegre.

UN VIAJE A PARIS

1. Me compraron en París
 - a. unos libros
 - b. una bicicleta
 - c. mucha ropa
2. Visitaron
 - a. un museo
 - b. un parque
 - c. el acuario
3. En el parque había
 - a. orquestas
 - b. animalitos
 - c. ríos
4. Mi mamá estaba
 - a. aburrida
 - b. cansada
 - c. alegre
5. París es una ciudad
 - a. grande
 - b. linda
 - c. pequeña
6. En París hay
 - a. muchos lugares para visitar
 - b. muchos túneles
 - c. ríos grandes

MARAVILLAS DEL MAR P

El papá lleva a cada uno de sus hijos un álbum para poner figuras. Es el álbum de los animales y plantas del mar.

--¡Que lindo! ¡Que lindo! --dicen los niños--. Toman el álbum y abrazan y besan a su papá al mismo tiempo.

--Aquí tienen estos paquetes de figuras --les dice--. Luego entrega un paquete a cada niño.

Ellos sacan las figuras y comienzan a verlas. Son maravillosas. Hay plantas y animales marinos de distintas clases.

--Un caballito de mar! --exclama Roberto admirado.

--Sí --dice Carlitos --parece un caballito, pero no tiene patas. Papá, ¿Por qué no tiene patas?

--Porque no las necesita --le contesta--. Esos animales viven solo en el agua. No caminan, solo nada.

--¡Que maravilla! --exclama Alicia--. Este parece un clavel o un coral.

--¡Huy! ¡Que feo es éste! --dice Jorge, entregándoles una figura--. ¡Miren que animal tan horrible!

Ellos lo ven y exclaman: --¡Que feo!

--Parece un lagarto, pero no tiene dientes --agrega Alicia.

--Sí --dice Roberto --así eran los lagartos hace muchos años.

MARAVILLAS DEL MAR

1. La figura que le entregó Jorge a los demás niños
 - a. era muy atractiva
 - b. no tenía color
 - c. no tenía dientes
2. A los niños les regaló un álbum
 - a. la profesora
 - b. su papá
 - c. su tío
3. A Alicia le pareció bonito
 - a. el pulpo
 - b. el pez espada
 - c. un clavel o un coral

4. Es un álbum sobre
 - a. personajes importantes
 - b. cómo coleccionar monedas
 - c. animales y plantas del mar
5. El caballito de mar
 - a. no tenía patas
 - b. tenía dos patas
 - c. tenía cuatro patas
6. El primer animalito que vio Roberto
 - a. fue un caballito de mar
 - b. fue un pulpo
 - c. fue una ballena

Triad 28VISITA A LA ABUELITA

G

Yo fui donde mi abuelita. Allá estudiaba. Cuando terminaba de estudiar me iba a jugar con mis primas.

En las noches seguía estudiando. Un día se enfermó mi abuelita y tenía que ir a decirle a mi mamá que mi abuelita estaba enferma.

La llevaron al hospital y la internaron. Mi mamá la iba a ver. Mi abuelita me mandó una carta cuando estaba en el hospital, y yo la mandé una a ella.

Después que estaba mejor mi abuelita fuimos a las playas del Conchal. Nos bañamos y en la noche fuimos a comer a un restaurant.

VISITA A LA ABUELITA

1. La persona de este cuento
 - a. estudiaba mucho
 - b. bailaba cuando iba donde su abuelita
 - c. jugaba básquetbol
2. Cuando se enfermó mi abuelita
 - a. mandé mi hermano a avisar a mi mamá
 - b. llame por teléfono
 - c. yo fui a decirle a mi mamá
3. En el hospital el médico vio a mi abuelita
 - a. y le dijo que debe regresar en dos semanas
 - b. y la dejó internada
 - c. y le dijo que tomara unas medicinas
4. Mi abuelita me mandó una carta
 - a. y me dijo que viniera a visitarla
 - b. y yo le mandé otra
 - c. y yo nunca le contesté
5. Mi abuelita
 - a. se murió
 - b. se quedó en el hospital
 - c. se mejoró
6. Fuimos después
 - a. a las playas de Conchal
 - b. a las playas de Manuel Antonio
 - c. a las playas de Puntarenas

Hacía rato que Tata Mundo nos venía prometiendo llevarnos a una milpa que tenía por las laderas, sólo que a la ida no se le llegaba la vez, decía el que porque el maíz aún no estaba cuajado. Así que cuajó, nos dijo que el sábado en la tarde nos íbamos a destorrentar por allá, de modo que despabiláramos las piernas para la caminata y nos diéramos desde ahora a paladear los elotes que nos habíamos de comer al propio pie de la mata.

Y, como a lo dicho hecho, el sábado íbamos con Tata Mundo potrero arriba y cafetal abajo, y a eso de las tres, con un tiempo de golondrinas, llegamos a las laderas donde, entre otras, nos señaló una milpa que era la suya, y hacia allá nos despatarráramos. A poco, y teníamos el fogón encendido y una docena de mazorcas dorándose en las brasas.

Tata Mundo estiró el brazo, alcanzó sus alforjas de una de sus talegas saco la botella con el café y sorbió unos tragos. Y mientras nos la pasaba a nosotros y entre mazorca que comíamos y elote limpio que desechábamos comenzó: Había una vez en un pueblo de la meseta... Apenas terminó Tata Mundo su cuento, cuando por el lado arriba de la ladera asomó un campesino blandiendo tamaña cutacha.

Como con pólvora en las piernas Tata Mundo saltó en sus pies, cogió las alforjas y: -a correr, m'hijitos, que ahí no más llega el dueño de la milpa.

Y nunca conejo alguno bajó por las laderas aquellas, perseguido de perros, más veloz que bajamos nosotros con todo y Tata Mundo atravesando cercas y vallados.

El viejo sinvergüenza.

TATAMUNDO

1. Tatamundo

- a. hacía rato que nos prometía llevarnos a una milpa
- b. tenía poco tiempo de prometer que nos iba a llevar a la finca
- c. no dijo nada en absoluto acerca del viaje a la finca

2. No íbamos a la finca a ver la milpa porque
 - a. los días estaban lluviosos
 - b. el maíz no estaba cuajado
 - c. quedaba muy lejos
3. Nos dijo Tatamundo que
 - a. tendríamos que llevar unas ollas para cocinar el elote
 - b. una vecina de él los cocinaría
 - c. comeríamos los elotes al pie de la mata
4. La milpa quedaba
 - a. cerca de unas lagunas
 - b. entre dos ríos
 - c. por cafetales y montañas
5. Ibamos a la milpa
 - a. como a las tres de la tarde
 - b. a medio día
 - c. tempranito en la mañana
6. Comenzamos a cocinar las mazorcas
 - a. en un fogón
 - b. en una olla mágica
 - c. en una estufa de canfín

LA QUEMADA B

Fuimos a Guanacaste con algunos parientes. Empezamos a caminar por la arena y yo sentía un ardor en una pierna. Era una quemada. No le puse atención. Seguimos caminando.

La mamá de un chiquito se fue y él y yo quedamos solos en la playa, en el agua. El agua al tocar mi cuerpo sentía mas ardor. Me fijé. Tenía una quemada.

Fue producida por la arena. El agua del tubo se había ido y al terminar no podía lavarme la sal que me quemaba. No fue hasta que llegué a un restaurant que me juntaron una pomada.

LA QUEMADA

1. Las personas de este cuento fueron a
 - a. Puntarenas
 - b. Limón
 - c. Guanacaste
2. Sentí un ardor en la pierna cuando
 - a. caminaba por las playas
 - b. me levantaba por las mañanas
 - c. caminaba por la acera
3. Cuando sentí el ardor la primera vez
 - a. no le puse atención
 - b. paré inmediatamente para atenderla
 - c. comencé a caminar más lento
4. Sentía el ardor de la quemada más
 - a. cuando me levantaba por las mañanas
 - b. cuando me iba a dormir por las noches
 - c. cuando me mojaba con el agua
5. Al terminar de bañarme en el mar
 - a. el agua del tubo se había ido
 - b. no había nadie más en la playa
 - c. comenzó a llover
6. Para aliviar el ardor
 - a. tenía que juntarle una pomada
 - b. tenía que juntarle un poco de mantequilla
 - c. tenía que echarle viento a la quemada

Triad 29EL VIEJO PESCADOR

p

Un **viejo** pescador quería pescar él solo el pez mayor del mundo. Un día, después de tomar café muy espeso en la cantina del puerto, se hizo a la mar en su barca.

Pasaron el primero y el segundo día y no pescó nada. Al tercer día el hambre, la sed y la fatiga le arañaban las entrañas como fieras marinas. Pero el viejo no quería volver a la tierra sin llevar el pez más grande del mundo.

Los pececillos que podía pescar eran su único alimento. Desesperanzado y sin fuerzas, el viejo se iba a dejar morir; pero de repente un gran pez largo y hermoso como un caballo, picó en su anzuelo. El viejo y el pez estuvieron luchando varias horas; al fin venció el viejo.

Cansado, se echó a dormir. Cuando despertó en medio del mar, observó que una nube de peces grandes y medianos devoraban el pez que había capturado. De nada le valieron al viejo las voces ni las amenazas. Los peces chicos se comieron al pez grande.

El viejo, desesperado, pensó abandonar los restos del pez, pero después tuvo una gran idea: arrastrar y guardar el esqueleto del pez como un trofeo.

Y así lo hizo. A los cinco días atracó la barca en el puerto, remolcando en su popa el pelado esqueleto del pez mayor del mundo.

Un puñado de hombres se echó al mar para socorrer al viejo pescador, que yacía en su nave exhausto y sin conocimiento. Cuando el viejo pescador abrió los ojos y reconoció a sus amigos sonrió largamente feliz, porque sin ayuda de nadie, había capturado al pez mayor del mundo. En la playa, junto a la nave, estaba el esqueleto para que nadie pudiera dudarlo.

EL VIEJO PESCADOR

1. Los peces medianos y grandes
 - a. no le hicieron caso al viejo
 - b. obedecieron al viejo cuando les decía que no se coman su pescado
 - c. obedecieron al viejo pescador, pero los chiquitillos no

2. Después de la lucha con el pez grande
 - a. el viejo se tiró al mar para quitarse el sudor
 - b. el viejo se durmió
 - c. el viejo se sentó a tomar unos tragos para celebrar el acontecimiento
3. El viejo pescador
 - a. tenía muy pocos amigos porque se pasaba pescando
 - b. quería ir a la cacería ya que estaba cansado de la pesca
 - c. quería pescar solito el pez más grande del mundo
4. El viejo pescador
 - a. le dio hambre el primer día
 - b. le dio hambre el tercer día
 - c. le dio hambre el segundo día
5. El viejo
 - a. no tuvo que luchar con el pez grande para cogerlo
 - b. tuvo que ir a llamar a sus amigos para que le ayudaran
 - c. tuvo que luchar por varias horas más
6. El viejo tuvo que
 - a. comer pececillos
 - b. comer pan cuando le dio hambre
 - c. comer frutas ya que era lo único que había

LOS VAMPIROS

B

Yo ví al conde drácula y al hombre lobo parados por el cementerio cuando me agarró por el brazo y me mordió. Después me llevó a un lugar el decía se llamaba los infiernos. Ahí me ahorcó. En eso me morí. Cuando morí vi al diablo.

Salí corriendo porque me iba a tirar por la ventana. En eso salió la llorona y se puso a pelear con el diablo. Ganó la llorona. Pero después me acordé que la llorona también era mala.

Por suerte cuando me desperté por la mañana me di cuenta que todo era un sueño. Que alegría fue sentirme todo el cuerpo y saber que estaba vivo.

LOS VAMPIROS

1. El conde drácula estaba parado
 - a. por el cementerio
 - b. frente al castillo embrujado
 - c. entre los árboles
2. Los vampiros me cogieron por el brazo
 - a. y me lo torcieron
 - b. y me lo mordieron
 - c. y me lo quebraron
3. Me llevó a un lugar que se llamaba
 - a. el castillo de Drácula
 - b. el cementerio
 - c. los infiernos
4. Cuando morí
 - a. vi al diablo
 - b. debajo de la tierra todo era muy frío
 - c. vi muchos angeles
5. Cuando me iban a tirar por la ventana
 - a. se oyó un ruido extraño
 - b. salí corriendo
 - c. me desperté
6. Cuando desperté por la mañana
 - a. corrí a abrazar a mis papás
 - b. toqué la cama
 - c. sentí todo el cuerpo para ver si estaba vivo

UN VIAJE

G

Fui a Alajuela en tren y volví en tren. Los carros por las calles nos parecieron chiquiticos. Llevábamos la ventana abierta. Se nos vino un aguacero y nos mojamos todas.

Pasamos por la sabana y habían chiquitos jugando. Había una bicicleta y un chiquito. El estaba aprendiendo a andar en bicicleta.

Cuando regresamos nos fuimos a Cartago en carro. Tomamos el bus y pasamos por un túnel grande. Disfrutamos mucho.

Después cuando volvimos nos fuimos a comer.

Ese mismo día fui a pasear a Puntarenas. A mí me enterraron en la arena y vino una ola de mar muy grande y me quitó toda la arena.

Me bañé y me tragué un poco de agua con sal.

UN VIAJE

1. Yo fui a Alajuela en
 - a. bus
 - b. tren
 - c. carro
2. Cuando iba uno en tren los carros
 - a. parecieron animalitos
 - b. parecieron muy grandes
 - c. parecieron muy chiquiticos
3. Llevábamos las ventanas abiertas
 - a. y se nos metía el agua
 - b. y se metieron muchos bichitos
 - c. y las hojas de los árboles se metían
4. Cuando pasamos por la sabana
 - a. vimos a un chiquito aprendiendo a montar en bicicleta
 - b. se vino un aguacero
 - c. no había nadie allí
5. Al regreso de Alajuela nos fuimos
 - a. a Paraíso
 - b. a Naranjo
 - c. a Cartago
6. Cuando íbamos a Cartago pasamos por
 - a. el volcán Poás
 - b. un puente grande
 - c. un túnel

Triad 30VISITA A LA PIEDRA DE ASERRI B

Decidimos ir a la Piedra de Aserrí. Antes de esto compramos unos sandwiches y unas cocacolas para almorzar en algún lado.

Queríamos llegar hasta la Cueva de las Brujas. Pero no la encontramos.

Había unos muchachos que les preguntamos. Les dimos sandwiches pensando que nos ayudarían, pero ellos tampoco sabían. Creían que estaba por una cerca.

Fuimos donde nos dijeron pero tampoco estaba allí. Luego le preguntamos a unos señores. Ellos nos dijeron y sin detenernos pudimos llegar al lugar.

VISITA A LA PIEDRA DE ASERRI

1. Para el almuerzo compramos
 - a. muchas frutas
 - b. unos jugos enlatados
 - c. unos sandwiches y cocacolas
2. Teníamos
 - a. ganas de almorzar en algún sitio
 - b. ganas de almorzar en un potrero
 - c. un sitio específico donde pensábamos
3. Nuestra idea era llegar
 - a. a la Cueva de las Brujas
 - b. a la Cruz
 - c. a la Piedrita
4. Nosotros le preguntamos
 - a. a un chofer donde quedaba la Cueva de las Brujas
 - b. a unos muchachos donde quedaba la Casa de las Brujas
 - c. a una guía turística donde quedaba la Cueva de las Brujas
5. Compartimos nuestro almuerzo
 - a. con el que cuidaba una finca
 - b. con unos animalitos
 - c. con unos muchachos
6. Los que nos ayudaron a encontrar el lugar
 - a. eran unos señores
 - b. fueron unos patrulleros
 - c. eran unos amigos nuestros

EL PATINAJE G

El patinaje es un deporte muy bonito y fácil de aprender. Uno debe ir al salón de patines para disfrutar de este deporte. También uno puede patinar en la acera de la casa si no está muy rajada.

Para poder patinar debe tener buenos patines. Si las ruedas están torcidas es muy difícil mantener su equilibrio y se puede caer. También si se traban las ruedas uno corre el peligro de golpearse muy fuerte.

Si uno no tiene miedo y está dispuesto a caerse algunas veces puede aprender a patinar enseguida.

EL PATINAJE

1. El patinaje es
 - a. ni fácil, ni difícil de aprender
 - b. muy difícil de aprender
 - c. fácil de aprender
2. Para aprender a patinar es necesario
 - a. tener patines de cierto color
 - b. tener patines buenos
 - c. que alguien le sostenga
3. Uno puede aprender a patinar
 - a. sin que los patines tengan cordones
 - b. aunque las ruedas estén torcidas
 - c. cuando las ruedas estén rectas
4. Cuando las ruedas de los patines están torcidas
 - a. uno puede perder el equilibrio
 - b. uno puede parar más rápido
 - c. uno puede ir más rápido en las curvas
5. Otra forma de caerse es cuando
 - a. uno mira en otra dirección
 - b. se traban las ruedas
 - c. uno se pone a hablar con alguien
6. Si uno no tiene miedo de caerse al patinar es probable
 - a. que uno aprenda en una semana
 - b. que uno aprenda enseguida
 - c. que uno aprenda en un mes

LO QUE NOS CUENTAN LOS NIÑOS

P

Es una fresca mañana con olor a hierba húmeda. Los niños han venido a la escuela mas contentos que otras veces. Tienen mucho de que hablar. Todos pasaron un domingo muy alegre.

La maestra los saluda y dice: --Buenos días. ¿Pasaron contentos el domingo? Creo que ahora tienen mucho de que hablar. ¿Quien quiere decir algo?

Luis empieza:

--¿Saben por qué no vine a clase el otro día? Me dieron un baño sin querer. Ya les diré cómo. En el camino hacia la escuela vi un animalito. Era lindo. Su cola parecía un plumero. Me acerqué para cogerlo y me baño por completo. El olor era fuerte y desagradable. Regresé a casa corriendo a bañarme y a ponerme ropa limpia. ¡Pero ni el baño me quitó el mal olor! Por eso no vine a la escuela--. Todos los niños se rien.

Mario le dice:

--Ese era un zorrillo.

--¡Claro que era un zorrillo! --dice Jorge.

--Quiero contar algo mas sobre eso --dice Alicia--. Se los diré. Una vez los animalitos tenían una fiesta. Los zorrillos se arreglaron la cola de plumero pensando en la fiesta. Pero no los invitaron por su mal olor.

--¡Pobres los zorrillos! --dice Mario.

--Les explicaré --agrega la maestra--. Los zorrillos se defienden siempre con su mal olor.

LO QUE NOS CUENTAN LOS NIÑOS

1. A los zorrillos
 - a. el olor los ayuda a defenderse
 - b. de nada les sirve su olor
 - c. si los baña uno, ya no huelen

2. Luis
 - a. no pudo quitar el olor aún después del baño
 - b. no quería quitarse el olor
 - c. quitó el olor con un baño corriente
3. Luis había sido bañado
 - a. en el baño de su casa
 - b. por un animalito
 - c. por la lluvia cuando iba para la escuela
4. El olor del baño del animalito
 - a. era de perfume
 - b. no se sentía
 - c. era fuerte y desagradable
5. El día que le sucedió a Luis el incidente, era el día después
 - a. del martes
 - b. del domingo
 - c. del jueves
6. La mañana tenía olor
 - a. a perfume
 - b. a humo
 - c. a hierba húmeda

APPENDIX D

CODING MANUAL USED FOR CONTENT ANALYSIS

APPENDIX D

All the major categories in the coding manual on content analysis as published by the original authors, with the exception of the "cultural composition" category, were utilized and kept intact for the present study. However, modifications (deletions or additions) were introduced within certain subcategories so as to accommodate the idiosyncrasies of the Costa Rican culture as perceived by the raters.

A textual transcription of the original coding manual and the revisions introduced by its authors after June 1966 is provided. The Spanish translation used in this study may be found at the end of this appendix.

The changes noted below were implemented by the Spanish raters.

Characters

All subcategories from the original coding manual were kept for the Spanish translation except: "children and father." Instead, the following were added: "animals and adults," "children, adults, and animals," and "not classifiable."

Theme

All subcategories from the original coding manual were kept for the Spanish translation except: "active play," "parties," "quiet activities," "religious activities," and "real life situations with positive emotions." The following were added instead: "real life situations," "fantasy," and "description."

Real life situations was defined by the raters as any happening that is realistic but that does not have a negative ending to it.

Fantasy was defined as any unrealistic situation but does not include folktales.

Description was defined as a series of accounts which contained an undefinable theme but is characterized by describing a number of unrelated events.

Age of Activity

All subcategories from the original coding manual were kept for the Spanish translation. Added was the subcategory of "nonclassifiable." Nonclassifiable is defined as not being able to be placed in any known category.

Sex of Activity

Same as Age of Activity.

Outcome of Activity

Same as Age of Activity.

Environmental Setting Distribution

All subcategories from the original coding manual were kept for the Spanish translation, except: "suburban," "make-believe," and "not clear." Instead, "rural/urban" and "nonclassifiable" were added.

Rural/urban was defined as any setting believed to be characterized by having a mixture of rural and urban elements in the story.

Nonclassifiable was defined as not being able to distinguish any particular setting where the story took place.

The following coding dimensions are a true copy of the original coding manual:

1. CHARACTERS

Determine and classify the characters of the story or plot, treating each chapter separately and using the pictures as follows:

0. Children only
 1. Children and animals (no adults)
 2. Animals only, no real people
 3. Make believe characters but no animals or people
 4. Inanimate objects that are either personified or described without real people or animals as characters
 5. Adults only
 6. Children and mother
 7. Children and father
 8. Children and mother and father
 9. Children and other adults
2. In the character rating (above, section 1), whenever there are children (0, 1, 6, 7, 8, 9), the rater lists the number of children in each of the following 12 categories:
1. Boys-family-age 6 (record number 0 to 9)
 2. Boys-family-less than age 6 (record number 0 to 9)
 3. Boys-family-more than age 6 (record number 0 to 9)
 4. Girls-family-age 6 (record number 0 to 9)
 5. Girls-family-less than age 6 (record number 0 to 9)
 6. Girls-family-more than age 6 (record number 0 to 9)
 7. Boys-non-family-age 6 (record number 0 to 9)
 8. Boys-non-family-less than age 6 (record number 0 to 9)
 9. Boys-non-family-more than age 6 (record number 0 to 9)
 10. Girls-non-family-age 6 (record number 0 to 9)
 11. Girls-non-family-less than age 6 (record number 0 to 9)
 12. Girls-non-family-more than age 6 (record number 0 to 9)
3. Determine the predominant activity or central theme of the story, treating each chapter separately and using the pictures. The predominant activity or central theme represents the plot of the story. It is the activity about which all other activities or actions revolve, that which unifies the plot, or that which occupies the most emphasis and/or space. The predominant activity or central theme is the basis for ratings 4, 5, 6, 7.
4. In making your ratings on 4, 5, 6, and 7 be careful to avoid contaminating; examples: do not let your age rating influence the sex rating, do not let category of theme or activity influence your age and sex ratings, etc.

5. PREDOMINANT THEME

Classify the predominant activity or theme of the story (i.e., the plot itself). Place the story in only one category among those listed below:

1. Active play--organized games such as ball games, blind man's bluff and unorganized sports such as swimming, hiking, fishing, running, skipping, wading, etc.
2. Aesthetic expression and appreciation--beauty, poetry, music, painting
3. Folk tales--fairy stories, Paul Bunyan, etc.
4. Imaginative play--with or without props or toys such as cops and robbers, policeman, play acting, etc.
5. Lessons from life--morals, why one must be good, etc.
6. Nature--life of the honey bee, animal activities, not including pets; storms, growing flowers.
7. Outings--trip to zoo or to grandmother's or picnics, etc.
8. Parties--birthday parties, tea parties, etc.
9. Pets--playing with or taking care of pets.
10. Pranks, humorous situations--involving people and/or pets, teasing.
11. Quiet activities--reading, table games, watching TV, listening to radio, etc.
12. Real life situations with negative affect or excitement--being lost, running away from home, participating in family arguments, etc.
13. Religious activities--attending church, praying, etc.
14. School activities--not in terms of imaginative play.
15. Work projects--painting chairs, raking the lawn, etc.
16. Real life situations with positive affect or excitement--parents working, planning surprises, getting reward or prize, errands, going to the store, etc.
17. Unclassified (indicate the activity by writing it in)--not included in the above.

6. AGE

Classify the story according to the age at which children would perform the predominant activity and/or would be interested in the activity or theme depicted even though it may not involve children. A list of activities and interests is arranged by age groups to serve as guide lines. An activity is assigned to that age level where it is a predominant activity, where it achieves an ascendancy, where it is mastered by children, and where it is of paramount interest. Some interests and activities run through various age groups but their qualities (complexity or simplicity, elaborations, intensity, etc.) will depict an age group most appropriate. One needs to consider, therefore, not only the "what is being done" but also "how it is being done." For example, children at various ages swim or are interested in swimming, yet two and three-year-olds paddle and wade, six and seven-year-olds are beginning to swim,

eight and nine-year-olds swim fairly well, and ten and eleven-year-olds are diving and more accomplished.

1. Two and three-year-olds
2. Four and five-year-olds
3. Six and seven-year-olds
4. Eight and nine-year-olds
5. Ten and eleven-year-olds

7. SEX

Classify the activity or theme independent of age on the basis of:

1. What predominantly boys would do or be interested in.
2. What predominantly girls would do or be interested in.
3. What boys and girls would do or be interested in.

Both boys and girls would do or be interested in many activities or themes since masculine and feminine interests are shared by both. However, we are interested in a stereotypical rating which would indicate that boys predominantly or girls predominantly do the activity or have interest in the theme. Qualitative aspects (re: "how it is being done") should be considered in your ratings. A list of activities according to sex is included to serve as guide lines.

8. In the sex rating when any stories are coded what both boys and girls would do or be interested in (above section 7-[3]), the rater makes a choice of boy or girl activities or interest.

1. Boys
2. Girls

9. OUTCOME

Classify the outcome of the plot of the story according to whether:

1. Success--the activity or purpose is accomplished
2. Failure--the activity or purpose is frustrated, failed or not achieved
3. Help--the activity or purpose is frustrated but then is finally accomplished through the efforts of someone else or an animal
4. Unclassified--(indicate by writing it in)
5. Self-help--child is thwarted but helps himself

A list of situations is included according to success-failure-help to serve as guide lines.

REVISION JUNE, 1966

New Categories:

ENVIRONMENT

1. Urban
2. Suburban
3. Rural
4. Not Clear
5. Other

Both the physical appearance of the situation as well as the context of the story were used as criteria in establishing where the activity of the story is taking place, in an urban, suburban, or rural setting. When the setting is not clearly definable, it is rated as "Not Clear." "Other" settings (such as foreign country, jungle, make-believe, etc.) are specifically written in.

Certain guide lines were established for more uniform ratings, such as:

- Suburban...White picket fences
- Sidewalks that are not obviously urban
- All airports are Urban Use #4 if setting changes within a story
- Seashores are Other
- Any clothing on animals is considered Other

As long as the theme of a group of stories is continuous, ratings should be constant.

CULTURAL COMPOSITION

Classify the cultural composition of the characters depicted in the stories:

1. Non-Integrated Conventional...Only middle-class, "Anglo-Saxon" characters present
2. Non-Integrated Other Cultures...Only one cultural group present but differs from the conventional, middle-class, "Anglo-Saxon" characters usually found
3. Integrated Bi-Cultural...Refers to conventional, middle-class, "Anglo-Saxon" characters plus Negro characters
4. Integrated Multi-Cultural...Refers to the presence of two or more cultural groups which may or may not include the standard, middle-class, "Anglo-Saxon" characters
5. Make-Believe...Used when characters are clearly fictional, such as elves, animals in clothing, etc.

The above classification is used only in the case of the new multi-ethnic reading series.

Activities and Interests of Children According to Age
Two and Three-Year-Olds (1)

1. Being read to
2. Coveralls--dress
3. Does not share possessions
4. Falls, trips when fast run or climbing (awkwardness)
5. Gets distracted from activities
6. Getting into things
7. Lining up objects
8. Massive expression of emotions
9. Physical attachment to play object, toy, toy animal
10. Playing with ball while sitting down
11. Playing with dishes, pans
12. Pulling small wagon
13. Pushing toy truck
14. Riding small trike
15. Simple playing in mud
16. Swinging on swing with parents' help
17. Taking a nap

Activities and Interests of Children According to Age
Four and Five-Year-Olds (2)

- | | |
|---|--|
| 1. Animals that act like people--
talk, etc. | 24. Play garage or service station |
| 2. Attention getting clowning | 25. Play in the bath |
| 3. Blowing bubbles | 26. Playing astronaut (uniforms) |
| 4. Blowing horns | 27. Playing doctor, nurse |
| 5. Boys and girls play together | 28. Playing fireman, policeman |
| 6. Climbing jungle jim | 29. Playing house |
| 7. Coloring books | 30. Playing store |
| 8. Concerns about separation
from mother | 31. Prayers at bedtime |
| 9. Curiosity questions | 32. Primitive play with clay |
| 10. Doll play with others | 33. Pulling things behind trike |
| 11. Dressing up animals, cats,
dogs, etc. | 34. Riding tricycle |
| 12. Excursion to farm | 35. Santa Claus |
| 13. Fears--dark, animals | 36. Simple block building |
| 14. Goodness-badness themes | 37. Simple foods--same |
| 15. Happily going for ride in car | 38. Swinging on swing |
| 16. Helping parents (play) | 39. Tea parties |
| 17. Imaginary companion | 40. Thematic play with stuffed
animals |
| 18. Imitating and mimicking
others | 41. Throwing small stones |
| 19. Imitating animals | 42. Tinker toys |
| 20. Making houses out of
blankets | 43. Trip to grandparents |
| 21. Marching in parades | 44. Wading in pools |
| 22. Painting at easel
(beginning) | 45. Wagon play (self-propelling) |
| 23. Pasting | 46. Watching workmen (e.g.,
construction) |

Activities and Interests of Children According to Age
Six and Seven-Year-Olds (3)

- | | |
|--|---|
| 1. Bible stories | 22. Playing soldier |
| 2. Brushing dog | 23. Playing tag |
| 3. Building snowman | 24. Printing letters |
| 4. Cartoons on T.V. | 25. Reading to parents |
| 5. Circus | 26. Riding pony being led |
| 6. Cooking with Mother's help | 27. Roller skates |
| 7. Dancing (e.g., tap, ballet) | 28. Running races |
| 8. Dig holes, tunnels, foxholes | 29. Saving things (e.g., baseball cards) |
| 9. Going to dentist | 30. Scooters |
| 10. Hide and seek | 31. Selling lemonade |
| 11. Hopscotch | 32. Sex differences in play |
| 12. Horseplay, rough-housing | 33. Show and tell in school |
| 13. Interest in bird nests | 34. Skipping |
| 14. Interest in neighborhood--names of streets, etc. | 35. Slapstick |
| 15. Interest in tools (saw, hammer, etc.) | 36. Table games--simple |
| 16. Losing a tooth | 37. Tell time--clock |
| 17. Magic | 38. Throwing ball |
| 18. Making present(s) for family | 39. Trip to dairy, firehouse, police station, post office |
| 19. Making valentines | 40. Wanting to win and be first |
| 20. Play school teacher | 41. Wants a wrist watch |
| 21. Playing in snow | 42. Wrestling with father or sibling |

Activities and Interests of Children According to Age
Eight and Nine-Year-Olds (4)

- | | |
|---|---|
| 1. Bartering or trading with peers | 24. Interest in maps |
| 2. Being adventurous | 25. Interest in science |
| 3. Boys and girls play separately | 26. Jump rope well |
| 4. Boys with fathers | 27. Making models |
| 5. Building snow forts | 28. Marbles (competitive) |
| 6. Care of garden--flowers and vegetables | 29. Not like to dress up--boys |
| 7. Children of foreign lands | 30. Organizing clubs |
| 8. Climbing trees | 31. Playing with electric trains |
| 9. Comic books | 32. Playing war games |
| 10. Cursive writing | 33. Playing with snakes (boys) |
| 11. Fairy tales | 34. Pony riding alone |
| 12. Feeding dogs, cats (alone) | 35. Practicing piano and musical instrument |
| 13. Flying kites | 36. Radio interest |
| 14. Fishing | 37. Repairing and fixing toys |
| 15. Folk dancing | 38. Riding bicycle |
| 16. Girls with mothers | 39. Runs errands |
| 17. Going to restaurant to eat | 40. Sewing |
| 18. Helping father (not play) | 41. Snowball fights |
| 19. Helping mother (not play) | 42. Stilts |
| 20. Historical figures | 43. Strong friendships |
| 21. Children's huts | 44. Table games |
| 22. Identifies and classifies, ranks, flags, license plates | 45. Tops with string |
| 23. Interest in collections, stamps, etc. | 46. Whittling |

Activities and Interests of Children According to Age
Ten and Eleven-Year-Olds (5)

- | | |
|--|--|
| 1. A good sport | 17. Horse and dog stories |
| 2. Baseball fan with facts and figures | 18. Horseback riding |
| 3. Being with peers away from home | 19. Hunting with air rifle |
| 4. Bowling | 20. Outdoor over indoor |
| 5. Carpentry (not play--rough) | 21. Playing baseball well |
| 6. Cooking by self | 22. Playing football |
| 7. Cutting the grass | 23. Popular music |
| 8. Dancing school (social dancing) | 24. Reading (alone) |
| 9. Erector sets | 25. Shovelling snow |
| 10. Feeding large animals (alone) | 26. Sophisticated ambitions when grow up |
| 11. Feeding the baby (girls) | 27. Spelling bees |
| 12. Girls' clothes, select own | 28. Sport spectator |
| 13. Give up play guns | 29. Wanting a horse |
| 14. Going on hikes | 30. Washing dishes |
| 15. Going to movies (by self) | 31. Write letters to each other (girls) |
| 16. Group allegiance | |

Coding Dimension of Sex Relevance of the Activity

Predominantly Boys (1)

- | | |
|--|--|
| 1. Adventure | 40. History and historical people |
| 2. Aggressive, larger wild pets | 41. Hunting |
| 3. American flag | 42. Interest in accidents, mishaps |
| 4. Animals fighting | 43. Making models--ships, planes, cars |
| 5. Astronauts | 44. Marbles |
| 6. Being a hero | 45. Marching |
| 7. Being brave and courageous | 46. Mechanical play |
| 8. Boats | 47. Monster play |
| 9. Bridges | 48. Painting walls, fences, etc. |
| 10. Building a fort | 49. Parade |
| 11. Building dams | 50. Pushing truck |
| 12. Building fires | 51. Playing chess |
| 13. Building with blocks | 52. Play with mud and water |
| 14. Camping | 53. Racing |
| 15. Chasing | 54. Repairing and fixing |
| 16. Climbing trees | 55. Riding a horse |
| 17. Competing | 56. Riding and pulling a wagon |
| 18. Constructing and erecting | 57. Robots |
| 19. Cops and robbers | 58. Rock collection |
| 20. Cowboys and Indians | 59. Rough-house with others |
| 21. Cutting the grass | 60. Science |
| 22. Digging | 61. Scooters |
| 23. Doctor | 62. Shovelling snow |
| 24. Exploring | 63. Skiing |
| 25. Father at work | 64. Sledding |
| 26. Fast moving, aggressive action | 65. Snakes |
| 27. Fighting with others | 66. Stamp collection |
| 28. Fire engine, ambulance, cars, trucks | 67. Steam shovels |
| 29. Firemen, policemen | 68. Things falling down, crashing |
| 30. Fishing | 69. Throwing snowballs |
| 31. Fixing the street | 70. Throwing stones |
| 32. Flying airplane, rocket | 71. Tops |
| 33. Flying a kite | 72. Training |
| 34. Football, baseball, hockey, soldier | 73. Trains |
| 35. Garage, filling station | 74. Trumpet |
| 36. Getting dirty | 75. War games |
| 37. Guns, knives | 76. Working on the farm |
| 38. Hammering, sawing, carpentry | |
| 39. Hiking | |

Coding Dimension of Sex Relevance of the Activity

Predominantly Girls (2)

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. Acting and drama | 35. Obeying orders |
| 2. Animals and babies | 36. Painting pictures |
| 3. Baby sitting | 37. Paper and scissors--cut outs |
| 4. Baton twirling | 38. Picking flowers |
| 5. Being afraid and crying | 39. Playing house |
| 6. Being chased | 40. Playing secretary |
| 7. Being pulled in a wagon | 41. Quiet scenes of everyday life |
| 8. Being sick | 42. School |
| 9. Birds and nests | 43. Sewing |
| 10. Blowing bubbles | 44. Singing |
| 11. Butterflies | 45. Softer, smaller pets--cats
and hamsters |
| 12. Church | 46. Stuffed animals |
| 13. Cooking--play or actual | 47. Taking a nap |
| 14. Dancing--skipping | 48. Tea party |
| 15. Decorating | 49. Teaching school |
| 16. Doll play | 50. Umbrella |
| 17. Duck, bird families | 51. Valentines |
| 18. Fairies | 52. Visiting grandmother |
| 19. Family life stories | 53. Washing dishes |
| 20. Feeding the baby | 54. Writing letters |
| 21. Figure skating | |
| 22. Flute, harp, piano, violin | |
| 23. Going shopping | |
| 24. Goodness and safety | |
| 25. Helping mother | |
| 26. Home | |
| 27. Hop scotch | |
| 28. Household chores | |
| 29. Interest in clothes | |
| 30. Jacks | |
| 31. Jumping rope | |
| 32. Keeping clean | |
| 33. Making a garden | |
| 34. Nurse | |

Coding Dimension of Sex Relevance of the Activity

Both Boys and Girls (3)

1. Amusement park
2. Bicycle
3. Birthday party
4. Bowling
5. Christmas
6. Circus
7. Clubs
8. Drawing
9. Eating
10. Fairs, exhibitions
11. Family moving
12. Fantasy
13. Father return from trip
14. Going on vacation
15. Going to movies
16. Guitar
17. Halloween
18. Humor
19. Phonograph
20. Reading book
21. Sandbox
22. Sleeping
23. Swimming
24. Swinging, sliding
25. Traveling
26. Visitors
27. Zoo
28. Dogs as pets

Coding Dimension--Outcome

SUCCESS (1)

1. Father arrives safely at the airport--met by the entire family. They all drive safely home.
2. Pony snoops at Mother's purse. Mother takes out an apple for Pony. Mother feeds Pony the apple.
3. The children dress up in home-made costumes. They also dress up Pony and Flip. They all met Father and surprised him.
4. The family prepares for a ride. Flip begs to go by "sitting up." They take him along.
5. The family goes for a drive. They stop at an ice cream parlor and all have cones.
6. The family takes the train to visit Uncle Fred and Aunt Mary. They meet the train conductor. He shows them around the train. They arrive at their destination. Uncle Fred and Aunt Mary are waiting for them at the station.
7. Tom is surprised by a birthday party. All the children have hats. They sit down at the table and the birthday cake and ice cream are brought in. They all sing "Happy Birthday to you."
8. The family goes to the toy store. Tom picks out a toy train.
9. Father comes home. He sits in his chair. The children give him a present, new blue house shoes. He is delighted.
10. Frisky is up the tree and won't come down. Father brings a ladder. As he climbs up, Frisky comes down. Betty holds and hugs Frisky.
11. Mother duck calls seven baby ducks out of the water to return to the farm. The babies don't want to come but they do. They follow the Mother but walk through an old stove pipe and come out black. Mother duck doesn't like dirty ducks so she directs them back into the water where they swim joyfully, and call Mother duck in for some fun.
12. Susan makes a large sand pie. Tom puts an apple on top of the pie, and the three children laugh and call it an apple pie.
13. The children play airplane. They fly and they land.

14. Tom gets a new red wagon for his birthday. He rides it down the walk and meets the postman. The postman gives Tom two boxes to take home in the wagon with him. Both are addressed to Tom.
15. Tom gets some birthday money for toys from Uncle Fred. The family prepares for a trip to the toy store. Susan comes down wearing the birthday party hat. Mother puts on Susan's red hat. They leave for the toy store.

Coding Dimension--Outcome

FAILURE (2)

1. The children prepare a play-party for their toys. Flip climbs on the table and upsets it.
2. Mother gives Betty a blue sweater for her doll, Patsy. Flip, the dog, grabs the sweater and runs away with it into the dog house.
3. Everyone is helping to wash the car. Pony starts to drink the water in the pail.
4. The family goes for a ride. They stop at the roadside stand to buy pumpkins. Flip chases a kitten perched on top of the pumpkins. The pumpkins are toppled over. Flip and the cat run down in opposite directions, startled.
5. Susan and Betty arrive home with Mother. Father has just painted the front door red. Flip gets the red paint on his fur.
6. Flip meets Frisky and chases the cat through the yard. Flip jumps on the clothes line pole to reach the cat and the pole falls down with all the clothes on it.
7. Mother ices a birthday cake for Tom. Susan puts too many candles on it. Mother tells her we only want seven candles. Betty starts taking the extra candles off.
8. Tom went to feed the turkey. The turkey food was in his cowboy hat. The turkey came so fast that he knocked Tom down and the hat ended up on top of Mr. Turkey. Tom ran after the turkey to regain his hat. The turkey ran because he was frightened.
9. The dog, kitten and duck see the turkey in a crate and are pleased he is there so that he won't gobble them up. But just as they are about to leave the crate, it opens up and the turkey starts to run after the animals to gobble them up. The animals run very fast to the barn.
10. Betty gets a new kitten from Father. The kitten runs through the yard, and climbs a tree.
11. Susan carries her chair and toys to the porch to play. Mother asks her to leave because she must work. Susan carried her things to the yard. Tom and Betty ask her to leave because they are working there. Susan carried her toys to another part of the yard. Daddy comes along with the wheelbarrow, lifts Susan into it on the chair and gives her a ride.

12. The three children get new chairs to paint. After they paint them, they go to meet Father and ask him to guess what color they have painted them. He guesses by the color smeared on their clothes.

Coding Dimension--Outcome

HELP (3)

1. While Tom rides Pony, his cowboy hat gets caught on a branch. Mr. Green comes by in his truck. Tom stands in the truck and is able to reach the hat. Tom thanks the man and rides home on Pony.
2. Flip remained in Mr. Green's truck and finds himself at the airport. The planes frighten Flip. Mr. Green then takes Flip home to the little white house.
3. The children went to the barn and climbed the ladder to the hay loft to see the kittens. Pony knocked down the ladder leaving the children stranded in the hay loft. They called and called and finally Father came, set the ladder up again so that the children could climb down.

Dimensiones a codificarse

1. Personajes

Determine y clasifique los personajes del cuento o trama, tratando cada cuento por separado mediante el uso de las siguientes dimensiones:

1. niños sólomente
2. niños y animales (ningún adulto)
3. animales sólomente, no incluye personas reales
4. personajes ficticios, no incluir animales o personas
5. objetos inanimados ya sea personificados mientras que no sean descritos, personajes reales o animales como personajes
6. adultos sólomente
7. niños y madre
8. niños y padre
9. niños, madre y padre
10. niños y otros adultos

2.* En la clasificación de personajes anteriormente citados, cuando hay niños de por medio (0, 1, 6, 7, 8, 9), el "ranqueador" pondrá el número de niños en cada una de las categorías siguientes:

1. niños-familia-9 años de edad (ponga cantidad)
2. niños-familia-menos de 9 años (ponga cantidad)
3. niños-familia-más de 9 años (ponga cantidad)
4. niñas-familia-0 años de edad (ponga cantidad)
5. niñas-familia-menos de 9 años (ponga cantidad)
6. niñas-familia-más de 9 años (ponga cantidad)
7. niños-sin referencia a familia-9 años de edad (ponga cantidad)
8. niños-sin referencia a familia-menos de 9 años (ponga cantidad)
9. niños-sin referencia a familia-más de 9 años (ponga cantidad)
10. niñas-sin referencia a familia-9 años de edad (ponga cantidad)
11. niñas-sin referencia a familia-menos de 9 años (ponga cantidad)
12. niñas-sin referencia a familia-más de 9 años (ponga cantidad)

*"Nine years" was used instead of six as in the original.

3. Determine la actividad predominante o tema central del cuento, tratando cada cuento por separado mediante el uso de cada dimensión dada. La actividad predominante o tema central representa el trama o argumento del cuento. Es sobre esta actividad alrededor de la cual giran todas las demás actividades.

Unifica también el argumento o bien da el mayor énfasis y uso de espacio. La actividad predominante o tema central forma la base de los puntos 4, 5, 6, 7.

4. A la hora de hacer la clasificación de puntos 4, 5, 6, 7 tenga cuidado de no contaminar. Por ejemplo, no permita que la valoración de la edad afecte la valoración del sexo o no permita que la valoración del tema o actividad afecte la valoración que le das a la edad y sexo, etc.

5. Tema predominante

Clasifique la actividad o tema predominante del cuento (por ejemplo el tema en sí). Ponga el cuento en sólo una categoría entre las citadas abajo:

1. Juego activo: juegos organizados como todo tipo de juego donde se emplean pelotas, y deportes no organizados como natación, pesca, correr, brincar mecate, etc.
2. Expresión estética y apreciación: belleza, poesía, música, etc.
3. Cuentos folclóricos: de hada, cenicienta
4. Juego imaginativo: con o sin juguetes, como vaqueros e indios policía, simulacro de drama, etc.
5. Lecciones de la vida: moralejas, por qué debe uno ser bueno
6. Naturaleza: vida de la abeja que hace miel, actividades de los animales, no incluya mascotas, tempestades, sembrando flores
7. Paseos: viaje al zoológico o visita a mi abuelo, o paseos campestres
8. Fiestas: de cumpleaños, té danzante, etc.
9. Mascotas: jugando o cuidando una mascota
10. Humorismos, picardías: incluya a gente y/o mascotas, molestando
11. Actividades calmadas: lectura, juegos de mesa, mirando TV, escuchando la radio, etc.

12. Situaciones reales de la vida con emociones negativas o entusiasmantes: perdiéndose, irse de la casa, participar en un argumento familiar
13. Actividades religiosas: asistiendo a la iglesia, rezando
14. Actividades de escuela: no en términos de juegos imaginativos
15. Proyectos de trabajo: pintando una silla, cortando el pasto, etc.
16. Situaciones reales de la vida con emociones positivas y entusiasmo: padres trabajando, planeando sorpresas, consiguiendo premios, mandados, yendo a la tienda, etc.
17. No clasificados: (indique la actividad escribiéndola) no incluida arriba

6. Edad

Clasifique la edad en que los niños harían la actividad predominante y/o estarían interesados en la actividad o tema descrito aunque no incluya niños. Una lista de actividades e intereses ha sido proveído y arreglado de acuerdo a edades para servir como guía. Una actividad se asigna a esa edad cuando predomina, u ocupa una posición jerárquica, o donde es ejecutado con soltura, y en donde es de interés sobresaliente el niño(a). Algunos intereses y actividades tienden a caracterizar varios grupos de edades pero sus cualidades (complejidad o simplicidad, elaboración, intensidad, etc.) describirá el grupo más apropiado. Uno necesita considerar, por lo tanto, no solamente "lo que se está haciendo" sino también "cómo se está realizando." Por ejemplo, los niños de distintas edades están interesados en la natación, sin embargo los de dos y tres años, reman y pringan, los de seis y siete años comienzan a aprender natación, los de ocho y nueve años nadan bastante bien, y los de diez y once años se tiran del trampolín y se consumen.

1. De dos y tres años de edad
2. De cuatro y cinco años de edad
3. De seis y siete años de edad
4. De ocho y nueve años de edad
5. De diez y once años de edad

7. Sexo

Clasifique la actividad o tema independientemente de edad y basándose en:

1. Qué harían o por qué se interesarían predominantemente los varones.
2. Qué harían o por qué se interesarían predominantemente las niñas.
3. Qué harían o por qué se interesarían predominantemente los varones y las niñas.

Tanto los varones como las niñas harían o se interesarían en muchas actividades o temas ya que los intereses masculinos y femeninos son compartidos por ambos. No obstante, estamos interesados en las valoraciones estereotípicas que indicarían lo que los niños o las niñas hacen o por lo que muestran interés predominantemente. Aspectos cualitativos ("como se está realizando") deberán ser considerados en su valoración. Una lista de actividades de acuerdo a sexo está incluida.

8. En las valoraciones sobre sexo cuando los cuentos son codificados sobre lo que harían los varones y las niñas o según por lo que demuestran interés (sección 7, punto [3]), el valorador toma una decisión sobre las actividades o intereses de niño o niña.

1. Varones
2. Niñas

9. Resultado

Clasifique el resultado del argumento o tema del cuento de acuerdo a:

1. Éxito--la actividad o propósito es logrado
2. Fracaso--la actividad o propósito es frustrado, fracasa o no lo obtiene.
3. Auxilio--la actividad o propósito es frustrado pero finalmente se logra mediante el esfuerzo de alguna otra persona o animal
4. No clasificado--(indíquelo por escrito)
5. Auto ayuda--al niño le sale distorsionado la actividad, pero se ayuda.

Una lista de situaciones ha sido incluida de acuerdo a éxito, fracaso, ayuda, a manera de guía.

Revisión a Junio 1966

Nuevas categorías

1. Urbano 2. Suburbano 3. Rural 4. No muy claro 5. Otro

Tanto las caracterizaciones físicas de la situación como el contexto del cuento fueron empleados como criterios para establecer donde toma lugar la actividad del cuento, ya sea en el área urbana, suburbana, o en el campo. Cuando el sitio no está claramente definido, se le valora como "no muy claro." "Otros" sitios (como en un país extraño, jungla, fingido, etc.) son anotados específicamente.

Algunas guías específicas fueron establecidas para así lograr una valoración más uniforme, tal como:

Suburbano--cercas blancas
 aceras que no son obviamente urbanas

Todos los aeropuertos son urbanos--Use el No. 4 si el sitio cambia dentro del cuento.

Las playas son consideradas como "otros."

Cualquier vestimenta sobre los animales se considera como "otro."

Mientras que el tema de un grupo de cuentos es continuo, las valoraciones deberán ser constantes.

Composición Cultural (Esta categoría fue eliminada para el análisis en español)

Actividades e intereses de Niños
de acuerdo a sus edades

Dos y tres años de edad (1)

1. Que se le lea
2. Overoles-vestidos
3. Se cae, o se cae sobre algo cuando (falta de coordinación)
5. Se distrae de las actividades
6. Se mete en cosas
7. Coloca objetos en fila
8. Expresión exagerada de sus emociones
9. Se apega fácilmente a los objetos, juguetes, juguetes de animal
10. Jugando con la bola mientras está sentado
11. Jugando con trastos, palanganas
12. Jalando vagonetas pequeñas
13. Empujando camiones de juguete
14. Montando sobre triciclos pequeños
15. Jugando en el barro
16. Mesiéndose en las hamacas con la ayuda de los papás
17. Tomando una siesta

Cuatro y cinco años de edad (2)

1. Animales que actúan como personas
2. Haciendo payasadas para atraer la atención
3. Haciendo burbujas
4. Sonando bocinas
5. Varones y niñas jugando juntos
6. Subiéndose sobre mecates
7. Coloreando
8. Preocupación de separarse de la madre
9. Preguntas de curiosidad
10. Jugar de casita con otros
11. Vistiendo a los animales, gatos, perros, etc.

12. Excursión a la finca
13. Temores a la oscuridad, animales
14. Temas sobre lo bueno-malo
15. Contento por ir de paseo en carro
16. Ayudando a los padres (jugar)
17. Compañero imaginario
18. Imitando y arremedando a otros
19. Imitando a los animales
20. Haciendo casitas de sábanas y cobijas
21. Marchando
22. Pintando
23. Pegando
24. Jugar de mecánico o servicio de gasolinera
25. Jugar en la tina
26. Jugando de astronautas (uniformes)
27. Jugando de médico, enfermera
28. Jugando de bomberos, policía
29. Jugando de tienda
30. Rezando a la hora de acostarse
31. Jugar con arcilla y plasticina
32. Jalando cosas detrás del triciclo
33. Montando triciclo
34. Santa Claus
35. Juego con bloques
36. Comidas sencillas--lo mismo
37. Mesiéndose
38. Te danzante
39. Juego con muñecos rellenos
40. Tirando piedritas
41. Tinkertoy
42. Un viaje a visitar abuelos
43. Chapalear en la piscina
44. Mirando a los trabajadores

Seis y siete años de edad (3)

1. Cuentos bíblicos
2. Peinando el perro
3. Haciendo muñecos de nieve
4. Fábulas por TV
5. Circo
6. Cocinando con la ayuda de la mamá
7. Bailando (ej. zapateados, etc.)
8. Yendo al dentista
9. Haciendo huecos
10. Jugar de escondite
11. Rayuela
12. Interés en nidos de pájaros
13. Interés en su vecindario , nombres de calles, etc.
14. Interés en herramientas (serrucho, martillo, etc.)
15. Perdiendo una muela
16. Magia
17. Haciendo regalos a la familia
18. Haciendo San Valentín
19. Fingir ser maestro(a)
20. Jugando en la nieve
21. Jugando de soldado
22. Jugando quedó
23. Haciendo letras
24. Leyendo a sus papás
25. cabalgando guiado
26. Patinaje sobre ruedas
27. Carreras
28. Guardando cosas (tarjetas)
29. Patinetas
30. Vendiendo limonada
31. Enfatizando diferencias sexuales mientras juega
32. Llevar cosas para mostrar en la escuela

33. Saltando
34. Humores
35. Juegos de mesa
36. Decir la hora
37. Tirando una pelota
38. Un viaje a la lechería, dpto. de policía, etc.
39. Queriendo ganar y ser primero
40. Querer un reloj de pulsera
41. Luchando con los compañeros y su papá

Ocho y nueve años de edad (4)

1. Intercambiando objetos con los compañeros
2. Siendo aventurero
3. Muchachos y muchachas juegan por separado
4. Los varones con sus papás
5. Construyendo fortalezas
6. Cuido de jardín--flores y vegetales
7. Niños de tierras lejanas
8. Subiendo árboles
9. Revistas
10. Escribiendo
11. Cuentos de hada
12. Alimentando al perro, gato (solito)
13. Volando una cometa
14. Pescando
15. Bailes folclóricos
16. Niñas con sus mamás
17. Yendo al restaurant a comer
18. Ayudando al padre (sin jugar)
19. Ayudando a la madre (sin jugar)
20. Figuras históricas
21. Se interesa en colecciones (estampillas)
22. Se interesa en mapas
23. Se interesa en ciencia

32. Satisfacción
33. Hombres
34. Juegos de mesa
35. Dedicar la vida
36. Tirando una pelota
37. En el caso de la familia
38. Queriendo tener hijos
39. Querer un hijo
40. Luchando por la vida
41. Luchando por la vida
42. Luchando por la vida
43. Luchando por la vida
44. Luchando por la vida
45. Luchando por la vida
46. Luchando por la vida
47. Luchando por la vida
48. Luchando por la vida
49. Luchando por la vida
50. Luchando por la vida
51. Luchando por la vida
52. Luchando por la vida
53. Luchando por la vida
54. Luchando por la vida
55. Luchando por la vida
56. Luchando por la vida
57. Luchando por la vida
58. Luchando por la vida
59. Luchando por la vida
60. Luchando por la vida
61. Luchando por la vida
62. Luchando por la vida
63. Luchando por la vida
64. Luchando por la vida
65. Luchando por la vida
66. Luchando por la vida
67. Luchando por la vida
68. Luchando por la vida
69. Luchando por la vida
70. Luchando por la vida
71. Luchando por la vida
72. Luchando por la vida
73. Luchando por la vida
74. Luchando por la vida
75. Luchando por la vida
76. Luchando por la vida
77. Luchando por la vida
78. Luchando por la vida
79. Luchando por la vida
80. Luchando por la vida
81. Luchando por la vida
82. Luchando por la vida
83. Luchando por la vida
84. Luchando por la vida
85. Luchando por la vida
86. Luchando por la vida
87. Luchando por la vida
88. Luchando por la vida
89. Luchando por la vida
90. Luchando por la vida
91. Luchando por la vida
92. Luchando por la vida
93. Luchando por la vida
94. Luchando por la vida
95. Luchando por la vida
96. Luchando por la vida
97. Luchando por la vida
98. Luchando por la vida
99. Luchando por la vida
100. Luchando por la vida

24. Brinca suiza bien
25. Haciendo modelos
26. Bolas de vidrio (competitivo)
27. No le gusta mudarse--varones
28. Organizando clubes
29. Jugando con trenes eléctricos
30. Juegos simulando guerra
31. Jugando con culebras (varones)
32. Cabalgando
33. Practicando el piano o un instrumento
34. Interés en radio
35. Reparando juguetes
36. Montando bicicleta
37. Haciendo mandados
38. Cosiendo

Diez y once años de edad (5)

1. Buen deportista
2. Conoce hechos sobre el fútbol
3. Permanece con sus compañeros alejado del hogar
4. Bóliche
5. Carpintería (no juega brusco)
6. Cocina por sí solo
7. Corta el césped
8. Hace bailes sociales en la escuela
9. Da de comer a los animales grandes (solito)
10. Da de comer al bebé (niñas)
11. Ropa de niña/selecciona su propia
12. Devuelve pistolas de juguete
13. Va en una caminata
14. Va al cine
15. Da lealtad al grupo
16. Cuentos de perros y caballos
17. Monta caballos

18. Caza
19. Prefiere actividades de afuera que adentro
20. Juega béisbol
21. Juega fútbol
22. Música popular
23. Lee (solito)
24. Ambiciones sofisticadas cuando sea grande
25. Expectador de deportes
26. Quiere un caballo
27. Lava trastos
28. Escribe cartas (mujeres)

Clasificando las dimensiones relevantes
a actividad relacionada al sexo

Predominantemente varones

1. Aventura
2. Agresividad, animales grandes salvajes
3. Bandera Costarricense
4. Animales peleando
5. Astronautas
6. Siendo un héroe
7. Siendo valiente y demuestra coraje
8. Botes
9. Puentes
10. Construyendo una fortaleza
11. Haciendo represas
12. Haciendo fuegos
13. Construyendo con bloques
14. Acampando
15. Persiguiendo
16. Subiendo árboles
17. Compitiendo
18. Construyendo
19. Policías y ladrones

20. Vaqueros e indios
21. Cortando el césped
22. Excavando
23. Doctor
24. Explorando
25. Papá trabajando
26. Mucha acción (agresión)
27. Peleando con otros
28. Bomberos, ambulancias, carros, camiones
29. Bombero, policía
30. Pescando
31. Arreglando calles
32. Volando aviones, cohetes
33. Volando cometas
34. Fútbol, béisbol, básquetbol, soldados
35. Bomba de gasolina
36. Ensuciándose
37. Cuchillos, pistolas
38. Amartillando, serruchando, carpintería
39. Caminatas
40. Historia y personajes históricos
41. Cazando
42. Se interesa por accidentes, sucesos
43. Haciendo modelos, barcos, aviones, carros
44. Bolas de vidrio
45. Marchando
46. Juego mecánico
47. Juego de monstruo
48. Pintando paredes, cercas, etc.
49. Desfile
50. Empujando camión
51. Jugando ajedrez
52. Jugando con barro y agua
53. Carreras

54. Arreglando cosas
55. Cabalgando
56. Montando una vagoneta y jalando cosas con ella
57. Robot
58. Coleccionando piedras
59. Ciencias
60. Patinetas
61. Excavando tierra
62. Patinando (ruedas)
63. Deslizándose
64. Culebras
65. Colecciona estampillas
67. Cosas cayéndose, quebrándose
68. Tirando piedras
69. Trenes
74. Tambores
75. Juegos de guerra
76. Trabajando en la finca

Predominantemente de muchachas

1. Dramatización
2. Animales y bebés
3. Chinear
4. Bastonera
5. Teniendo miedo y llorando
6. Siendo perseguido
7. Siendo jalado en una vagoneta
8. Estando enferma
9. Pájaros y ruidos
10. Haciendo burbujas
11. Mariposas
12. Iglesia
13. Cocinando--real o imaginario
14. Bailando-saltando

15. Decorando
16. Juego con muñecas
17. Patos, familia de pájaros
18. Hadas
19. Cuentos de vida en familia
20. Dándole de comer al niño
21. Patinaje sobre hielo
22. Flauta, piano, arpa, violín
23. Yendo de compras
24. Bondad y seguridad
25. Ayudando a mamá
26. Hogar
27. Rayuela
28. Interés por las ropas
29. Oficios del hogar
30. Jackses
31. Saltando mecate
32. Manteniéndose limpio
33. Haciendo un jardín
34. Enfermera
35. Obedeciendo órdenes
36. Pintando cuadros
37. Papel y tijeras--cortan
38. Cogiendo flores
39. Jugando de casitas
40. Jugando de secretaria
41. Escenas calladas de la vida diaria
42. Escuela
43. Cociendo
44. Cantando
45. Mascotas de pelucha, gatos
46. Animales rellenos
47. Tomando una siesta
48. Té

49. Enseñando en la escuela
50. Sombrilla
51. Día de los enamorados
52. Visitando a abuela
53. Lavando trastes

Muchachos y muchachas

1. Parque de diversión
2. Bicicleta
3. Fiesta de cumpleaños
4. Bóliche
5. Navidad
6. Circo
7. Clubes
8. Dibujando
9. Comiendo
10. Ferias, exhibiciones
11. Familia pasándose
12. Fantasía
13. Papá regresando de viaje
14. Yendo de vacaciones
15. Yendo al cine
16. Guitarra
17. Halloween
18. Humor
19. Fonógrafo
20. Leyendo libros
21. Juego con arena
22. Durmiendo
23. Nadando
24. Meciéndose, deslizándose
25. Ir de viaje
26. Visitas

- 27. Zoológico
- 28. Perros como mascotas

Éxito*

1. Papá llega al aeropuerto bien, es topado por toda la familia.
2. Potranco huele la cartera de la mamá. La madre saca una manzana y se lo da. Madre le da de comer la manzana al Potranco.
3. Los niños se visten en trajes hecho en casa. También visten al Potranco y al perro, Feo. Van a topar al papá y lo asustan.
4. La familia se prepara para ir de viaje. Paren en la heladería y cada uno consigue un helado.
5. A Joaquín le sorprenden con una fiesta de cumpleaños. Todos los niños tienen un sombrero. Se sientan a la mesa y se les trae el queque y el helado. Todos cantan "Cumpleaños feliz."
6. La familia toma el tren para ir a visitar a unos parientes. El conductor les enseña el tren. Al llegar donde los parientes, éstos les viene a topar.
7. La familia va a la tienda. El hijo escoge un juguete.
8. Los niños construyen un avión. Lo elevan y lo aterrizan.
9. El padre llega a la casa. Se sienta en su silla. Los niños le dan un regalo. El se queda maravillado.
10. El gatito se encuentra en el árbol y no quiere bajar. El papá trae una escalera. Conforme se trepa, el gatito baja. Juana sostiene y abraza al gatito.

Fracaso**

1. Los niños preparan una fiesta de juego con sus juguetes. El perrillo se sube a la mesa y lo derrumba.

*Se acortó la lista a 10 ejemplos en vez de 15 como en el original.

**Se acortó la lista a 7 ejemplos en vez de 12 como en el original.

2. La mamá le da a Rafaela una sudadera para su muñeca, Juanita. Feo, el perro, lo coge y sale en carrera con ella al patio dentro de la perrera.
3. Todos están ayudando a lavar el carro. El potranco empieza a beberse el agua que está en el balde.
4. La familia va a pasear en carro. Se paran en la orilla del camino a comprar ayotes. El perrillo ahuyenta al gatito que está parado en uno de los ayotes. Los ayotes se derrumban. El perrillo y el gatito salen corriendo asustados en direcciones opuestas.
5. Susana y Olga llegan a la casa con la madre. El papá acaba de pintar la puerta del frente roja. El perrillo se junta de pintura.
6. El perro se encuentra con el gato y lo persigue por todo el patio. El perro salta en el soporte del tendedero de ropa para alcanzar al gato y se cae el soporte con todo y ropa.
7. La mamá decora el queque de cumpleaños para Tomás. Susana le pone demasiado velas. La mamá le dice que solamente se necesitan siete. Patricia comienza a quitar las velas extras.

Auxilio

1. Mientras Tomás cabalga sobre su caballo, su sombrero de vaquero quedó pegado a una rama. El señor Rodríguez llega con su camión. Tomás se para sobre el camión y logra alcanzar el sombrero. Tomás agradece al hombre y cabalga hacia la casa.
2. Misifús se queda en el camión del señor Rodríguez y se va sin querer al aeropuerto. El avión asusta a Misifús. El señor Rodríguez lleva entonces a Misifús para su casa, a su casita blanca.
3. Los niños fueron al establo y se suben por la escalera hasta el sostén de paja para ver los gatitos. El potranco bota la escalera dejando a los niños sin medio de bajarse. Llamaron y llamaron hasta que finalmente llegó el papá, y colocó la escalera para que pudieran bajar.

APPENDIX E

NAMES OF SCHOOLS USED IN THE STUDY AND PRIMERS REPORTED
BEING IN USE AT TIME OF THE STUDY

APPENDIX E

Primers Mentioned by Teachers

1. Title
Ejercicios Idiomáticos para 3er Grado
de Enseñanza Primaria
2. Author
Mario Fernández Lobo
3. Publishing Co.
Sociedad Editorial Fernández-Arce
4. Place published
San José, Costa Rica
5. 1979

-
1. Leer y Hacer
 2. Prof. Adela de Sáenz y Prof. Carlos Luis Sáenz
 3. Imprenta Las Américas Ltda.
 4. San José, Costa Rica
 5. 1974

-
- 0 +
1. Nuevos Caminos
 2. ROCAP-ODECA
 3. Casa Gráfica Ltda.
 4. San José, Costa Rica
 5. 1964
-

0 + 1. Horas Felices

2. ROCAP-ODECA

3. Casa Gráfica Ltda.

4. San José, Costa Rica

5. 1964

* 1. Libro Tercero de Lectura: El Nuevo Sembrador

2. Dr. Luis Pérez Espinós

3. La Escuela Nueva S. A.

4. Madrid, Spain

5. 1978

+ 1. Lecturas para trabajo independiente: Libro tercero

2. Nora R. de Chacón

3. Editorial Costa Rica

4. San José, Costa Rica

5. 1978

+ * 1. Lengua Española: Tercer Grado

2. Almendros Alvero

3. Vasco Americana

4. Bilbao, España

5. 1970

- + * 1. Nacho Costarricense
2. Equipo didáctico técnico de SUSAETAEDICIONES
3. Ediciones Centroamericanas
4. San José, Costa Rica
5. 1978

Note: Six of the 14 sources used in the schools sampled for reading instruction are omitted here because of lack of specificity in procurement information and/or low-frequency usage.

* = Primers written in another country.

0 = Primers written through an intergovernmental contract.

+ = Primers used in this study as indicated by 71% of the teachers.

Schools Used in the Study

Escuela República de Argentina No. 1

Escuela República de Argentina No. 2

Escuela Ricardo Jiménez Oreamuno

Escuela Vitalia Madrigal

Escuela Costa Rica

Escuela España

Escuela Estados Unidos del Brasil

Escuela Juan Rafael Mora

Escuela Marcelino García Flamenco

Escuela Virgen Poderosa

Escuela Julia Lang Cordero

Escuela Naciones Unidas

Escuela Ramiro Aguilar Villanueva

Escuela República de Chile

Escuela República de México

Escuela República del Perú

Escuela América

Escuela Buenaventura Corrales Bermudez

Escuela José Fidel Tristán F.

BIBLIOGRAPHY

BIBLIOGRAPHY

Almy, Millie; Chittenden, Edward; and Miller, Paula. Young Children's Thinking: Studies of Some Aspects of Piaget's Theory. New York: Teachers College Press, 1966.

Ashton-Warner, Sylvia. Spinster. New York: Simon and Schuster, 1959.

_____. Teacher. New York: Simon and Schuster, 1964.

Barbe, W. B. "Interests and the Teaching of Reading." Education 3 (1963): 495.

Barnette, Eleanor A. "The Effects of a Specific Individualized Activity on the Attitudes Toward Reading of First and Second Grade." Ed.D. dissertation, University of Arizona. Dissertation Abstracts International (1970).

Belser, Canyfu. "The Reading Interests of Boys." The Elementary English Review 3 (November 1926): 292-96.

Blom, Gaston E. "Motivational and Attitudinal Content of First Grade Reading Textbooks: Their Influence on Reading Behavior and Socialization." The Journal of the American Academy of Child Psychiatry 10 (April 1971): 191-203. ✓

_____, et al. "Content of First Grade Reading Books." The Reading Teacher 21 (January 1968): 317-23. ✓

Blom, Gaston E.; Waite, R.; and Zimet, S. "Ethnic Integration and Urbanization of a First Grade Reading Textbook: A Research Study." Psychology in the Schools 4 (April 1967): 176-81. ✓

Bond, Guy, and Tinker, M. A. Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction. 2nd ed. New York: Meredith Publishing Co., 1967.

Bormuth, John. "Readability: A New Approach." Reading Research Quarterly 1 (Spring 1966): 79-132.

_____. Readability in 1968. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, 1968.

- Botel, M.; Dawkins, J.; and Grawnosky, A. "A Syntactic Complexity Formula." In Assessment Problems in Reading, pp. 77-86. Edited by W. H. Macginitie. Newark, Del.: IRA, 1973.
- Bowes, V. M. "Children's Interests: A Keynote for Teaching Reading." Education 83 (1963): 495.
- Bransford, John, and Franks, Jeffrey. "The Abstraction of Linguistic Ideas." Cognitive Psychology 2 (October 1971): 331-50.
- Bruner, Jerome S. The Process of Education. New York: Alfred A. Knopf, Inc., 1960.
- Busch, J. "Basals are not for Reading." Teachers College Record 72 (1970): 22-30.
- Calvert, K. C. Harbison. "An Investigation of Relationships Between the Syntactic Maturity of Oral Language and Reading Comprehension Scores." Ph.d. dissertation, University of Alabama. Dissertation Abstracts (1971).
- Chasen, Barbara. "Sex Role Stereotyping and Prekindergarten Teachers." Elementary School Journal 74 (January 1974): 220-35.
- Chesterfield, Ray. "Effects of Environmentally Specific Materials on Reading in Brazilian Rural Primary Schools." The Reading Teacher 32 (December 1978): 312-15.
- Child, I. L.; Porter, E. H.; and Levine, E. M. "Children's Textbooks and Personality Development." Psychological Monographs 60 (1946): 1-54. ✓
- Cleveland, Jack Avery. "The Relationship of Directed Verbal Practice and Language Facility." Ph.D. dissertation, Wayne State University. Dissertation Abstracts 27-A (1967).
- Combs, Arthur W. "Perceiving, Behaving, Becoming." Yearbook, 1962. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1962.
- Dale, Edgar, and Chall, J. "The Concept of Readability." Elementary English 26 (January 1949): 19-26.
- _____. "A Formula for Predicting Readability." Educational Research Bulletin 27 (January 1948): 11-20.
- Dale, Edgar, and Tyler, Ralph W. "A Study of the Factors in Influencing the Difficulty of Reading Materials for Adults of Limited Reading Ability." Library Quarterly 4 (July 1934): 384-412.

- Dawkins, John. Syntax and Readability. Newark, Del.: IRA, 1975.
- Dewey, John. How We Think. Boston: D. C. Heath and Co., 1933.
- _____. Interest and Effort in Education. New York: Houghton-Mifflin, 1913.
- Dolch, Edward W. "Combined Word Studies." Journal of Educational Research 17 (January 1928): 11-19.
- Dornbusch, Sanford M. Afterword: The Development of Sex Differences. Edited by Eleanor Maccoby. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
- Dunn, Fannie Wyche. Interest Factors in Primary Reading Material. New York: Teachers College, 1921.
- Durrell, Donald. Improving Reading Instruction. Yonkers-on-Hudson, New York: World Book, 1956.
- Endicott, Anthony L. "A Proposal Scale for Syntactic Complexity." Research in the Teaching of English 7 (Spring 1973): 5-12.
- Fagan, William T. "Transformations and Comprehension." The Reading Teacher 25 (November 1971): 169-72.
- Fauls, Lydia B., and Smith, W. D. "Sex Role Learning of Five Year Olds." Journal of Genetic Psychology 89 (1956): 105-17.
- Flesch, Rudolf. "A New Readability Yardstick." Journal of Applied Psychology 32 (June 1948): 221-33.
- Fodor, J. A., and Beaver, T. G. "The Psychological Reality of Linguistic Segments." Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 4 (1965): 414-20.
- Fry, Edward. "Fry's Readability Graph: Clarifications, Validity and Extension to Level 17." Journal of Reading 21 (December 1977): 242-52.
- Furness, Edna L. "Toward More Effective Instruction in Reading and Speech." Peabody Journal of Education 34 (May 1957): 357-61.
- Gaines, Frances P. "Interrelationships of Speech and Reading Disabilities." Elementary School Journal 41 (April 1941): 605-13.
- Geeslin, Dorine H., and Wilson, R. C. "Effect of Reading Age on Reading Interests." Elementary English 49 (May 1972): 750-56.

- Getzels, Jacob W. "The Nature of Reading Interests." In Developing Permanent Interests in Reading. Supplementary Educational Monographs No. 84. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- Gilliam, Bettye; Peña, Sylvia C.; and Mountain, Lee. "The Fry Graph Applied to Spanish Readability." The Reading Teacher (January 1980): 426-30.
- Glazer, Susan Mandel. "A Comparative Analysis of Syntax in Some Elementary Grade Reading Materials." Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, 1973.
- _____. "Is Sentence Length a Valid Measure of Difficulty in Readability Formulas." The Reading Teacher 27 (February 1974): 464-68.
- Goodman, Kenneth S. "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game." In Theoretical Models and Processing of Reading. Edited by H. Singer and R. S. Ruddell. Newark, Del.: IRA, 1970.
- _____, and Burke, C. L. A Study of Oral Reading Miscues That Result in Grammatical Retransformation: Final Report. Study No. RR7-E-219. Detroit: U.S. Office of Education, 1969.
- Gray, Lilian. Teaching Children to Read. New York: Ronald Press, 1963.
- Gray, W. S., and Leary, Bernice E. What Makes a Book Readable. Chicago: University of Chicago Press, 1935.
- Groff, Patrick. "Critics Corner: Oral Language and Reading." Reading World 17 (October 1977): 71-78.
- Harris, Albert J. How to Increase Reading Ability. 4th ed. New York: David McKay & Co., 1966.
- Hatch, Evelyn. Four Experimental Studies in Syntax of Young Children. Washington, D.C.: Southwest Regional Educational Laboratory, USOE, March 1969.
- Hayakawa, Samuel Icheye. Language in Thought and Action. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1939.
- Hazard, Paul. Books: Children and Men. Boston: The Horn Book Co., 1944. Cited in Tibbetts, Sylvia-Lee. "Sex Differences in Children's Reading Preferences." Reading Teacher 28 (December 1974): 79-81.
- Heilman, Arthur W. Principles and Practices of Teaching Reading. Columbus: Charles E. Merrill, 1967.

- Helwing, John F., and Searles, John E. Estractos de "Cambios en la Educación en la Comunidad Cambiante." Proyecto de Investigación Centroamérica y Costa Rica: Informe sobre el Análisis de datos de la Región. San José, Costa Rica: ODECA, 1973.
- Howes, Davis H., and Solomon, Richard. "Visual Duration Threshold as a Function of Word Probability." Journal of Experimental Psychology 41 (August 1951): 401-10.
- Hunt, Kellog W. "Grammatical Structures Written at Three Grade Levels." NCTE Research Report No. 3. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, 1965.
- Kagan, J. "The Concept of Identification." Psychological Review 65 (1958): 296-305.
- Kendrick, William M., and Bennett, Clayton L. "A Comparative Study of Two First Grade Language Arts Programs Extended Into Second Grade." The Reading Teacher 20 (May 1967): 747-55.
- King, Ethel M. "Critical Appraisal of Research on Children's Reading Interests, Preferences, and Habits." Canadian Education and Research Digest 7 (December 1967): 312-26.
- Klare, George R. The Measurement of Readability. Ames: Iowa State University Press, 1963.
- . "Assessing Readability." Reading Research Quarterly 10,1 (1974-75): 62-102.
- Laird, Charlton. The Miracle of Language. New York: Fawcett World Library, 1963.
- Lansing, Kenneth. "The Research of Jean Piaget and Its Implications for Art Education in the Elementary School." Studies in Art Education 7 (Spring 1966): 33-41.
- Lazar, May. Reading Interests, Activities, and Opportunities of Bright, Average, and Dull Children. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1937.
- Lewis, Terman, and Lima, Margaret. Children's Reading. New York: D. Appleton and Co., 1928.
- Lindren, H. C. Educational Psychology in the Classroom. New York: John Wiley & Sons, 1962.
- Loban, W. D. The Language of Elementary School Children. Champaign, Ill.: The National Council of Teachers of English, 1963.

- _____. "The Limitless Possibilities for Increasing Knowledge About Language." Elementary English 47 (May 1970).
- _____. "Oral Language Proficiency Affects Reading and Writing." In Issues and Innovations in the Teaching of Reading. Edited by Joe L. Frost. Glenview, Ill.: Scott-Foresman, 1967.
- Lorge, Irving. "The Lorge and Flesch Readability Formulae: A Correction." School and Society 67 (February 1948): 141-42.
- _____. "Predicting Reading Difficulty of Selections for Children." Elementary English Review 16 (October 1939): 229-33.
- _____. "Readability Formulae--An Evaluation." Elementary English 26 (February 1949): 86-95.
- Mamburger, C. L. "Considerations for Educational Planning." In Education in Depressed Areas, pp. 298-321. Edited by A. H. Passow. New York: Teachers College Press, 1963.
- Marslen-Wilson, W. D. "Sentence Perception as an Interactive Parallel Process." Science 189 (1975): 226-28.
- McClelland, D. C. The Achieving Society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1961.
- McGinnies, Elliot; Comer, P.; and Lacey, O. "Visual Duration Threshold as a Function of Word Length and Word Frequency." Journal of Experimental Psychology 44 (August 1952): 65-69.
- McQuown, Norman A. "Language Learning From an Anthropological Point of View." In Reading in Applied English Linguistics. Edited by Harold B. Allen. New York: The Macmillan Co., 1964.
- Mead, Margaret. Sex and Temperament in Three Primitive Societies. Published as a separate volume in From the South Seas. New York: William Morrow & Co., 1939.
- Meisel, Stephen, and Glass, Gerald G. "Voluntary Reading Interests and the Interest Content of Basal Readers." The Reading Teacher 23 (April 1970): 655-59.
- Miller, A. G., and Chomsky, N. "Finitary Models of Language Users." In Handbook of Mathematical Psychology, pp. 419-91. Vol. 2. Edited by R. D. Luce, R. R. Bush, and F. Galanter. New York: Wiley, 1963.
- Norvell, George W. The Reading Interests of Young People. Boston: D. C. Heath & Co., 1950.

- _____. What Boys and Girls Like to Read. Morristown, N.J.: Wilber Burdett, 1958.
- O'Donnell, R. C.; Griffin, W. J.; and Norris, R. C. Syntax of Kindergarten and Elementary School Children: A Transformational Analysis. Champaign: National Council of Teachers of English, 1967. Cited in Bormuth, J. R. Development of Readability Analysis. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare, 1969.
- Oliver, Lin. "The Reading Interests of Children in the Primary Grades." The Elementary School Journal 77 (May 1977): 400-406.
- Olson, David R., and Pau, A. S. "Emotionally Loaded Words and the Acquisition of a Sight Vocabulary." Journal of Educational Psychology 57,3 (1966): 174-78.
- Owen, George H. "Linguistics: An Overview." In Readings in the Language Arts. Edited by Verna Dickman Anderson et al. New York: The Macmillan Co., 1964.
- Packer, Athol B. "Ashton-Warner's Key Vocabulary for the Disadvantaged." The Reading Teacher 23 (March 1970): 559-64.
- Pearson, David P. "The Effects of Grammatical Complexity on Children's Comprehension, Recall, and Conception of Certain Semantic Relations." Reading Research Quarterly 10,2 (1974-75): 155-92.
- _____, and Stoudt, A. "Effects of Word Frequency and Contextual Richness on Children's Word Identification Abilities." Journal of Educational Psychology 6 (March 1975): 89-95.
- Pei, Mario. The Story of Language. New York: The New American Library, 1949.
- Petola, Bette J. "Study of Children's Book Choices." Elementary English 40 (1963): 691.
- Robeck, Mildred C., and Wilson, John A. R. Psychology of Reading: Foundations of Instruction. New York: John Wiley, 1974.
- Robinson, Francis P. "The Effect of Language Style on Reading Performance." Journal of Educational Psychology 38 (March 1937): 149-56.
- Rogers, Carl R. "The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning." In Humanizing Education: The Person in Process. Edited by Robert E. Leeper. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1967.

- Rogers, Elizabeth P. "The Relationship of Phonic Regularity, Frequency and Abstractness of Recognition and Comprehension of Lexical Words." M.A. thesis, University of Minnesota, 1971.
- Rose, Cynthia; Zimet, S. G.; and Blom, G. E. "Content Counts: Children Have Preferences in Reading Textbook Stories." Elementary English 49 (January 1972): 122-30.
- Ruddell, Robert B. "The Effect of the Similarity of Oral and Written Patterns of Language Structure on Reading Comprehension." Elementary English 42 (1965): 403-10.
- Rudman, Herbert C. "What We Know About Children's Reading Interest." In Reading in Action. Edited by Nancy Larrick. New York: Scholastic Magazines 2 (1957): 23-25.
- Rumelhart, D. E. An Interactive Model of Reading. In Attention and Performance VI. Edited by S. Dornic. New York: Academic Press, 1976.
- Russell, David H. Children Learn to Read. Boston: Ginn and Company, 1961.
- Shane, Harold G.; Reddin, Mary E.; and Gillespie, Margaret C. Beginning Language Arts Instruction With Children. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1961.
- Shepherd, Richard C. "Oral Language Performance and Reading Instruction." Elementary English 51 (April 1974): 544-46.
- Smith, Brooks E.; Goodman, K.; and Meredith, R. Language and Thinking in the Elementary School. 1st ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- Smith, Edgar A. "Devereaux Readability Index." Journal of Educational Research 54 (April 1961): 298-303.
- Smith, Frank. Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Smith, Ruth. "Children's Reading Choices and Basal Reader Content." Elementary English 39 (1962): 209.
- Smith, William L. "The Controlled Instrument Procedure for Studying the Effect of Syntactic Sophistication on Reading: A Second Study." Journal of Reading Behavior 5 (Fall 1972-73): 242-51.
- Spache, George D. "A New Readability Formula for Primary Grade Reading Materials." Elementary School Journal 53 (March 1953): 410-13.

- _____. Reading in the Elementary School. Boston: Allyn and Bacon, 1964.
- Squire, James R. "New Directions in Language Learning." Elementary English 39 (1962): 535-44.
- Standall, C. Timothy. "Readability Formulas: What's Out, What's In?" The Reading Teacher 31 (March 1978): 642-46.
- Stanners, Robert F.; Jastrzemski, J.; and Westbrook, A. "Frequency and Visual Quality in a Word/Nonword Classification Task." Journal of Verbal Learning Behavior 1 (June 1975): 259-64.
- Stauffer, Russell G. Teaching Reading as a Thinking Process. New York: Harper and Row, 1969.
- _____, and Hammond, Dorsey W. "The Effectiveness of Language Arts and Basic Reader Approaches to First Grade Reading Instruction." The Reading Teacher 20 (May 1967): 740-46.
- Steinberg, Edwin R., and Jenkins, William A. "Needed Research in the Teaching of the Elementary School Language Arts." Elementary English 34 (December 1962): 790-93.
- Strickland, Ruth G. "The Language of Elementary School Children: Its Relationship to the Language of Reading of Selected Children." Bulletin of the School of Education (Indiana University) 38 (July 1962).
- Suchman, J. Richard, and Ashner, Mary Jane McCue. "Perceptual and Cognitive Development." Review of Education Research 21 (December 1961): 451-60.
- Sylvoroli, Nicholas J., and Wheelock, Warren H. Teaching Reading: A Decision Making Process. Dubuque: Kendall/Hunt, 1975.
- Thorndike, Robert. Children's Reading Interests. New York: Teachers College, Columbia University, 1941.
- Tibbetts, Sylvia-Lee. "Sex Differences in Children's Reading Preferences." Reading Teacher 28 (December 1974): 279-81.
- Veatch, Jeanette et al. Key Words to Reading: The Language Experience Approach Begins. Columbus, Ohio: 1973.
- Vogel, Mabel, and Washburne, Carlton W. "An Objective Method of Determining Grade Placement of Children's Reading Material." Elementary School Journal 28 (January 1928): 373-81.
- Watts, A. F. The Language and Mental Development of Children. Boston: D. C. Heath, 1948.

- Whipple, Gertrude. "Multicultural Primers for Today's Children." Education Digest 29 (1964): 26-29.
- Wisher, Robert A. "The Effects of Syntactic Expectations During Reading." Journal of Educational Psychology 68 (October 1966): 597-602.
- Wolfson, Bernice. "What Do Children Say Their Reading Interests Are?" The Reading Teacher 14 (November 1960): 81-82.
- Woody, Clifford. Reading Interests of Pupils in the Public Schools of Michigan. Bureau of Education Reference and Research Bulletin No. 158. Ann Arbor: School of Education, University of Michigan, 1948.
- Yngve, V. H. A Model and an Hypothesis for Language Structure. Proceedings of the American Philosophical Society. 1960.
- Zimet, Sara. "Children's Interest and Story Preference: A Critical Review of the Literature." Elementary School Journal 67 (December 1966): 122-30.
- _____, and Camp, Bonnie W. "Favorite Books of First-Graders From City and Suburb." The Elementary School Journal 75 (December 1974): 191-96.
- Zimet, Sara G.; Wiberg, J. Lawrence; and Blom, G. "Attitudes and Values in Primers From the United States and Twelve Other Countries." The Journal of Social Psychology 84 (1971): 167-74.

MICHIGAN STATE UNIV. LIBRARIES



31293100991607