

31966



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

2

CAMPUS IZTACALA

2ej

FALLA DE ORIGEN

**ESTUDIO DE CONCEPTOS EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DE
MEXICO Y EL SALVADOR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

CARLOS AMILCAR VENTURA

ASESOR: DR. VICTOR MANUEL ALCARAZ ROMERO

MEXICO, D. F.

MAYO DE 1995



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

MUCHAS GRACIAS

*A Dios Todopoderoso,
Por permitirme llegar hasta aquí*

*A mi esposa Yanira,
Por creer en mí y por su amor*

*A mi hija Karla,
Por inspirarme valor para concluir*

*A mis padres Amílcar y Dina,
Por enseñarme a buscar el camino*

*A mi abuela Julia,
Por sus oraciones*

*A mis hermanos
Rosy, Sara, Oscar, Orlando y Alfredo,
Por no dejarme solo*

*A Laura Evella,
Por las observaciones oportunas hechas a este trabajo
y por su apoyo constante*

*A mi asesor de tesis
Dr. Víctor Manuel Alcaraz R.*

y

*A mis dictaminadores
Dr. Carlos Santoyo Velasco
Mtra. Guadalupe Mares Cárdenas
Dra. Guadalupe Ortega Soto
Mtra. Laura Evelia Torres Velázquez,
Por su valioso tiempo, disponibilidad, interés y conocimientos*

MUCHAS GRACIAS

*A la Secretaría de Relaciones Exteriores de México,
Por la beca otorgada,
sin la cual estos estudios no hubiesen sido posibles*

*A la UNAM Campus Iztacala,
Por abrirme sus puertas e incluirme en su vida académica*

*A todos mis Maestros,
Por ayudarme a crecer y por su amistad*

*A la Universidad de El Salvador (UES)
y a mis compañeros universitarios,
Por la confianza depositada en mí y el apoyo que me han brindado*

*Al Grupo Iztacala,
Por compartir sus conocimientos, su amistad,
los buenos y malos momentos*

*De forma muy especial a
Dra. Guadalupe Ortega, Dra. Sara Cruz, Mtro. Mike Martínez,
Srita. Lupita Gómez, Psic. Cesar Canales, Dra. María Suárez,
Lic. Alberto Pallares, todos ellos de la UNAM Campus Iztacala
Lic. Luz Elena Baños, Lic. María Luisa Zimbrón, Srita. María de la Luz Muñoz y
Lic. Márquez del Prado, todos ellos de la Secretaría de Relaciones Exteriores de
México
Por su apoyo en los momentos que más la necesité*

RESUMEN

INTRODUCCION,	1
CAPITULO UNO: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS. LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVISTA Y SOCIOCULTURAL CONSIDERACIONES TEORICAS	7
1. Consideraciones Generales,	8
1.1 Conducta Cognoscitiva, 8	
1.2 El Concepto y la Conceptualización, 9	
1.3 El Significado y la Estructura Conceptual, 10	
2. Perspectiva Cognoscitiva,	12
2.1 Aproximaciones Relevantes, 13	
2.1.1. Propuesta de Jean Piaget, 13	
2.1.1.1. Conceptos Básicos del Sistema, 13	
2.1.1.2. Cognición y Lenguaje, 16	
2.1.1.3. Estudio de los Conceptos, 17	
2.1.2. Propuesta de A.R. Luria, 17	
2.1.3. Teorías del Procesamiento de Información, 19	
2.1.4. Sistema de Aprendizaje de Conceptos de Hunt, 19	
2.1.5. El Aprendizaje de Conceptos Secuenciales de Simon Kotovsky, 20	
2.2 Consideraciones Teóricas Generales de la Perspectiva Cognoscitivista, 22	
2.2.1. Principios Básicos, 22	
Conclusión, 23	
2.2.2. Los Conceptos y su Desarrollo, 25	
2.2.3. Premisas Básicas del Desarrollo, 26	
Conclusión, 29	
3. Perspectiva Sociocultural,	30
3.1 Aproximaciones Relevantes, 31	
3.1.1. Propuesta de Lev S. Vygotsky, 31	
3.1.1.1. Los Conceptos y su Desarrollo, 34	
3.1.1.2. Fases de la Formación de Conceptos según Vygotsky, 34	
3.1.1.3. Conceptos Cotidianos y Científicos, 36	
3.1.2. Corriente Sociocultural en México, 37	
Conclusión, 37	

CAPITULO DOS:	
PERSPECTIVA CONDUCTUAL EN EL ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS	
CONSIDERACIONES TEORICAS,	39
1. Aproximaciones Relevantes,	40
1.1. Propuesta de B.F. Skinner, 40	
1.2 Investigaciones Basadas en el Modelo Conductual, 45	
1.3 Teoría Asociativa de la Formación de Conceptos, 47	
1.4 Teoría de las Hipótesis, 47	
1.5 Teoría de la Mediación, 48	
2. Aprendizaje Animal de Conceptos,	49
3. Propuesta de Murray Sidman,	50
4. Consideraciones Teóricas,	51
4.1 Los Conceptos y su Desarrollo, 51	
4.2 Variables y Factores Disposicionales, 54	
Conclusión, 54	

CAPITULO TRES:	
CONSIDERACIONES METODOLOGICAS EN LA INVESTIGACION	
SOBRE LOS CONCEPTOS,	57
1. Investigación Cognoscitiva: Aspectos Metodológicos,	58
1.1 Métodos Empleados en la Investigación de los Conceptos, 58	
1.1.1. Método de Definición, 58	
1.1.2. Método Comparativo, 59	
1.1.3. Método de Clasificación, 59	
1.2 Tipos de Estudios que se Realizan, 59	
1.2.1. Unidad de Análisis, 60	
1.3 Técnicas Empleadas, 61	
1.3.1. Técnica de Conservación, 61	
1.4 Tareas Principales e Instrumentos Empleados, 62	
Conclusión, 62	
2. Investigación Sociocultural: Aspectos Metodológicos,	64
2.1 Paradigma de Interacción Social, 64	
2.2 Procedimientos Empleados, 64	
2.2.1. Método de la Doble Estimulación, 64	
2.2.2. Técnica de Redes Semánticas, 65	
2.2.3. Técnicas de Representación Social, 66	
2.3 Consideraciones Generales de la Perspectiva Socioculturalista, 66	
Conclusión, 67	
3. Investigación Conductual: Aspectos Metodológicos,	68
3.1 El Paradigma de la Triple Contingencia, 69	
3.2 Procedimientos Empleados en la Investigación de los Conceptos, 70	
3.2.1. Tareas de Aprendizaje, 71	

3.2.2. Tareas de Transferencia,	72
3.2.3. Instrucciones,	73
3.2.4. Ensayos,	74
3.2.5. Medidas de Ejecución,	74
3.3 Dificultades Metodológicas,	75
4. Nuevas Direcciones en la Investigación Conductual de los Conceptos,	76
4.1 Cambios importantes en el Control de Estímulos,	76
4.2 Tecnología de Reducción del Error,	77
Conclusión,	78

**CAPITULO CUATRO:
PROPUESTA DEL ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS EN
NIÑOS Y ADOLESCENTES,** 81

1. Principios Generales del Modelo Relacional,	83.
1.1 Elementos Fundamentados en los Principios del Condicionamiento,	86
1.2 Elementos de Interacción con el Ambiente,	87
1.3 Elementos de la Relación Diádica o Poliádica,	89
1.4 Elementos de la Relación, Lenguaje-Objeto Perceptual,	89
1.5 Elementos de la Estructura del Lenguaje,	90
1.6 Las Funciones del Lenguaje,	91
1.7 Autorreflexividad Múltiple y la Estructura Relacional del Lenguaje,	94
2. Proceso de Conceptualización,	97
2.1 Tipos de Integración,	97
2.2 Tipos de Definición,	100
3. Desarrollo de Conceptos,	101
4. Procedimientos Generales de la Investigación,	106

**CAPITULO CINCO:
RESULTADOS Y CONCLUSIONES,** 117

1. Resultados del Concepto Padre,	118
2. Resultados del Concepto Madre,	132
3. Resultados del Concepto Familia,	145
4. Resultados del Concepto Amor,	156
5. Discusión y Conclusión,	169

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS, 181

ANEXOS

RESUMEN

Los objetivos de la investigación fueron describir la integración de los conceptos "padre", "madre", "familia" y "amor" que presentan niños y adolescentes escolarizados de México y El Salvador. Explorar diferencias en la integración de dichos conceptos en los niños de distinto nivel educativo (Primaria, Secundaria y Preparatoria) y en los niños de distinto lugar de origen (México y El Salvador).

Se empleó el Modelo relacional propuesto por Alcaraz R. Y Martínez C. (1994). Su explicación se fundamenta en los principios del condicionamiento y considera lo individual, lo biológico y lo sociocultural. En función de los cuales permite abordar el estudio de la adquisición del lenguaje y de los conceptos. Dicho modelo, hace explícitas las diferentes operaciones del proceso en estudio, permitiendo el registro objetivo de los datos de la investigación sin necesidad de inferirlos.

Se realizó un muestreo intencional de 180 niños y adolescentes que asisten a escuelas públicas. Fueron seleccionados con base en los criterios de nivel escolar, edad cronológica, nivel socioeconómico promedio, características de su grupo familiar, procedencia urbana y originarios de México (México, D.F. y Tlalnepantla) y El Salvador (San Salvador y Santa Ana).

En primer lugar, se administró un Cuestionario Familiar con el propósito de seleccionar la muestra y, en segundo lugar, se entrevistó individualmente a los niños y adolescentes seleccionados a fin de pedirles que definieran los conceptos de interés. Dicha entrevista fue grabada.

Los resultados sugieren que los niños de distinto nivel educativo (primaria, secundaria y preparatoria) integran de forma distinta los conceptos "padre", "madre", "familia" y "amor" (W, p. > .01). Así también, los niños originarios de distinto grupo social realizan una integración bastante similar de dichos conceptos, por lo que en la mayoría de los casos no se reportan diferencias significativas (W, p. < .01). Los resultados se discuten en torno a los objetivos del estudio, los antecedentes, el modelo empleado y sobre las direcciones futuras en este campo de investigación.

INTRODUCCION

En la presente investigación consideramos que los conceptos se forman y se desarrollan bajo la influencia de diferentes variables que pueden ser de tipo biológico, psicológico y sociocultural. Así también consideramos que los conceptos cambian a través de la experiencia de la persona y en función de las prácticas sociales de grupos específicos.

Aunque el desarrollo en psicología aún es un tema que suscita controversia, en el estudio de conceptos se han encontrado formas de abordarlo. En el presente, buscamos investigar los cambios en los conceptos de nuestro interés a través del análisis de la integración de dichos conceptos.

Por integración conceptual entendemos, el conjunto de respuestas verbales asociadas a la palabra o concepto de que se trate; de tal manera que tomando como indicadores el tipo de referencias asociadas al concepto y la distribución jerárquica de éstos, podemos explorar la forma particular en que un concepto se integra tanto en niños de diferente nivel educativo, como en niños de distinto lugar de origen.

En el estudio de los conceptos, como de la conducta en general, se considera la respuesta del organismo como una respuesta natural, aunque de orden más complejo; en la presente investigación, además, hemos considerado el componente social y cultural.

Suponemos que el proceso de integración de los conceptos es de naturaleza social, en vista de que el tipo de las referencias que el sujeto va asociando con la palabra o el concepto es reforzado por la comunidad verbal a la que pertenece.

En el estudio de la integración de los conceptos se evidencia la influencia de la variable social y cultural, de ahí que tenemos que los niños de menor nivel educativo integran de forma diferente el concepto en relación a los niños mayores.

No obstante, que nuestro interés se centra en el estudio de la integración del concepto, conviene aclarar que no nos estamos refiriendo a "contenidos" internos de la palabra o integraciones de naturaleza mental, sino que nos proponemos estudiar el "proceso" y la naturaleza de dichas integraciones.

Entendemos, entonces, que el concepto es conducta que incluye elementos sociales y culturales por lo que adquiere relevancia particular; pero que sin embargo, el concepto no es considerado como una entidad separada de la conducta general o como una "herramienta".

Como Skinner (1981) señaló la conducta verbal, incluyendo los conceptos, nos permite actuar en forma indirecta sobre el medio. Con el uso de la palabra podemos especificar consecuencias, discriminar estímulos relevantes, afectar las consecuencias de otra operante y la relación de contingencias en general, es decir, a través de las "palabras" afectamos la relación funcional entre las variables. Podemos señalar entonces que los conceptos y la conducta verbal en general mediatizan la relación de contingencias. Además dicho autor señala que el concepto es una respuesta "económica", ya que implica la discriminación de una clase de estímulos. De esta forma, el definir el carácter mediador y económico de los conceptos nos permite considerar la singular importancia que adquieren éstos en el intercambio que realiza el organismo con su medio.

La integración del concepto bien podría constituirse en una cuarta contingencia (Sidman, 1986), la cual puede afectar directamente la relación funcional entre las variables que determinan la conducta en general.

Estos planteamientos se hacen evidentes en distintas áreas de la sociedad contemporánea en donde se reconoce la importancia aplicada del estudio de los conceptos. En el área de salud, por ejemplo, en los últimos años se ha intensificado la campaña de información masiva sobre el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA), a fin de lograr que la población integre un concepto correcto de dicha enfermedad, modifique su conducta sexual y, de esta forma, se pueda disminuir el riesgo de la salud pública.

La importancia del estudio de los conceptos se hace evidente también en la actividad industrial y comercial. La industria de la cerveza, por ejemplo, se interesa por conocer el concepto de su producto en distintas regiones del mundo. En algunos países la cerveza es un producto que puede acompañar los alimentos y se disfruta en el ambiente familiar; en otros, es una bebida alcohólica que se consume únicamente en fiestas o reuniones sociales. El conocer éstos y otros atributos o características que integran el concepto "cerveza", les aporta información útil para diseñar la publicidad de su producto y, de esta forma, asegurar mejores ventas.

En vista de lo cual, el presente estudio constituye un intento por incursionar en este campo de investigación desde una aproximación conductual, que permite la explicación multicausal del fenómeno y el análisis objetivo de los datos.

Los objetivos de dicha investigación fueron: a) describir la integración de los conceptos "padre", "madre", "familia" y "amor" que presentan niños y adolescentes escolarizados de México y El Salvador; b) explorar diferencias en la integración de dichos conceptos en los niños de distinto nivel educativo (primaria, secundaria y preparatoria) y, c) explorar diferencias en los niños de distinto lugar de origen (México y El Salvador).

En el presente texto se describen los diferentes elementos teóricos y metodológicos que conforman nuestra investigación, ordenados de la siguiente manera:

En el CAPITULO UNO, se describen dos perspectivas teóricas con las que frecuentemente se aborda el estudio sobre los conceptos, la cognoscitivista y la Socioculturalista. Señalamos algunas consideraciones teóricas y se discuten las ventajas y limitaciones que ofrecen en esta área de estudios.

En el CAPITULO DOS, se describe otra perspectiva con la que también se ha abordado el estudio de los conceptos, la conductista. De igual forma, se presentan sus características teóricas y se discuten las ventajas y limitaciones que ofrece en este campo de estudio.

En el CAPITULO TRES, se describen los procedimientos empleados en la investigación de los conceptos de las diferentes aproximaciones teóricas, cognoscitiva, sociocultural y conductista. Se discuten las ventajas y limitaciones que cada una de ellas ofrece en la realización de estudios en este campo.

En el CAPITULO CUATRO, en primer instancia se describen las características teóricas y metodológicas del Modelo Relacional (Alcaráz y Martínez, 1994) empleado en la presente investigación, como una alternativa viable para la realización de nuestro estudio. Finalmente se presentan los procedimientos de la investigación que realizamos.

En el CAPITULO CINCO, se presentan los resultados y las conclusiones generales del estudio. Los resultados se discuten en torno a los objetivos planteados, los antecedentes de la investigación, el Modelo empleado y las posibilidades de nuevos estudios en este campo.

CAPITULO UNO

APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS

***LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVISTA
Y SOCIOCULTURAL:***

CONSIDERACIONES TEORICAS

Presentamos las aproximaciones teóricas que con mayor frecuencia han servido para abordar el estudio de los conceptos, lo hacemos con el propósito de exponer las ventajas y las limitaciones que ofrecen cada una de ellas en este campo de estudio. Dichas aproximaciones son la cognoscitivista, la socioculturalista y la conductista.

Antes de introducirnos en el tema principal de este capítulo presentaremos algunos planteamientos generales acerca de lo que se ha venido considerando como conducta cognoscitiva, el concepto y la conceptualización, a fin de proporcionar un contexto mínimo de referencia al lector. Dichos planteamientos se hacen a través de dos concepciones contrastantes, la cognoscitiva y la conductual. Cada una de ellas los explican y los estudian desde su óptica particular como veremos a continuación.

1. Consideraciones generales

1.1. Conducta cognoscitiva.

La conducta cognoscitiva generalmente se ha definido como una propiedad de los seres humanos; sin embargo, en la literatura se registran diferentes concepciones de ésta. Alcaraz y Martínez (en prensa) señalan que las teorías cognoscitivistas tienen su origen desde mucho antes que la psicología se independizara de la filosofía, mostrando desde entonces algunos cambios en su enfoque básico. Dichos autores describen dos concepciones que han surgido para dar cuenta de la "conducta cognoscitiva". La primera de ellas considera que la realidad se representa en la mente en forma de imágenes y que son dichas

representaciones las que se encargan de dirigir la conducta del individuo, la cual es sostenida por autores cognoscitivos como veremos más adelante. La segunda, considera que el conocimiento es la forma como nos relacionamos con el mundo a través de nuestra conducta, por lo que la conducta cognoscitiva es considerada comportamiento. La cual es sostenida por autores conductistas.

1.2. El concepto y la conceptualización.

De igual forma, han surgido diferentes explicaciones en relación a la conducta conceptual. Una de ellas considera que el concepto constituye una representación generalizada de la realidad y representa la unidad básica con la que opera el pensamiento humano. Definen la formación de los conceptos como un proceso complejo en el que participan variables de tipo biológico, psicológico y sociocultural (Vygotsky; Lublianskaia, 1986), implicando procesos de análisis y de síntesis, de abstracción y de generalización de la realidad (o de sus rasgos), y la participación "voluntaria " del individuo. Consideran que la persona cuenta con la capacidad de abstraer los elementos esenciales que estructuran el significado del concepto contando con la orientación de los adultos de su grupo, proceso de conceptualización que avanza de un nivel concreto o sensorial a uno cada vez más abstracto (desprovisto de elementos figurativos o sensoriales). El significado del concepto se hace evidente a través de las definiciones que el individuo realiza de éste.

Otros autores consideran que la conducta conceptual implica la adquisición de una regla, es decir, aprender la relación existente entre un grupo de estímulos; o la discriminación de uno o varios estímulos característicos frente a otros estímulos

presentes (abstracción). Los investigadores conductistas definen el proceso de aprendizaje de los conceptos a través de una relación de triple contingencia, es decir, explican la conducta de discriminación (aprendizaje del concepto) en relación con su estímulo antecedente y las consecuencias de dicha conducta. La conceptualización se explica a través de las relaciones funcionales entre los estímulos, más que como el análisis de palabras que albergan significados. El aprendizaje del concepto se hace evidente cuando la conducta del sujeto está bajo control del estímulo, como veremos en su oportunidad.

1.3. El significado y la estructura conceptual.

Los cognoscitivistas y los lingüistas han mostrado interés por estudiar la estructura semántica de los conceptos, es decir, su significado. Clark y Clark(1977) señalan que se diferencian dos teorías importantes del significado de las palabras. Una de ellas es la teoría referencial, la cual considera que el significado de una palabra es el objeto, los atributos o la situación que designa, es decir, el significado implica una relación entre la palabra y su referencia. Otra es la teoría de la imagen, la cual considera que el significado es la imagen evocada al momento de pronunciar, leer o escuchar la palabra. Una estrategia para el estudio del significado de los conceptos es el análisis de su estructura. Por estructura conceptual entendemos el conjunto de rasgos, atributos o características que definen un concepto.

Como se ha planteado, el supuesto de que los conceptos poseen una estructura compuesta por rasgos definidores que hacen referencia a la realidad y, desde otro punto de vista, constituyen la representación mental de su significado, ha suscitado una serie de investigaciones diversas; en este sentido, a algunos autores

les ha interesado estudiar la estructura de conceptos específicos, por ejemplo, el concepto "padre y madre" (Morales y Espejel, 1988), el concepto "familia" (Camacho y Andrade, 1992; Ramírez, 1981), los conceptos "amor" y "noviazgo" (Díaz-Loving et al., 1988), el concepto "abnegación" (Sandoval y Díaz Guerrero, 1992).

A otros investigadores, les ha interesado estudiar el tipo de definiciones que se hace del concepto a edades específicas, asociándolo a habilidades de representación simbólica (Keil y Batterman, 1984; McGheen-Bidlack, 1991; Edwards y Edwards, 1992; Bialystok, 1992).

Señalan que el desarrollo de la estructura semántica se alcanza en la interacción del niño con su ambiente en general (Luria, 1991). Por lo que en algunos estudios transversales reportan diferencias entre niños de distintas edades (Szagun, 1992). Dichos supuestos han sido empleados con mucha insistencia en el estudio de la estructura conceptual por lo que en la literatura encontramos tres visiones distintas al respecto:

a) La primera parte del análisis de los rasgos necesarios y suficientes del concepto de que se trate, implica que el proceso de conceptualización requiere del análisis de sus elementos.

b) La segunda toma en consideración, al hacer la definición, el parecido o la semejanza familiar entre los elementos de la categoría conceptual. Implica un proceso de conceptualización de carácter holístico, y

c) Finalmente, la tercera sostiene que las dos anteriores son importantes; resultando útil la primera, cuando se desea definir el núcleo o la estructura del concepto y, la segunda, cuando se quiere hacer una identificación rápida de los elementos de la categoría conceptual (Malt y Johnson, 1992; Keil y Batterman, 1984).

Al respecto, la literatura reporta una discusión establecida entre Deborah G. Kemler Nelson y Thomas B. Ward, que sostienen opiniones diferentes. Kemler Nelson (1990) reporta que los niños son en general procesadores holísticos y considera que el modelo holista provee mejor explicación del aprendizaje de las categorías. En su réplica sugiere que Ward desestima los procesos holísticos. Ward et al., (1990a, 1990b) reporta que tanto los niños pequeños como los mayores que participaron en sus estudios exhibieron en primer lugar modos de aprendizaje analítico más que procesos holísticos. En su réplica señala que el proceso es complejo y sostiene su postura.

En este primer capítulo describiremos los aspectos teóricos de las perspectivas cognoscitiva y sociocultural. Lo referente a la perspectiva conductual se tratará en el capítulo siguiente.

2. Perspectiva cognoscitiva

Es en la época contemporánea donde esta perspectiva teórica ha llegado a ocupar un lugar sobresaliente entre las distintas explicaciones que se exponen en la psicología. Como Newell y Simon (1972) señalan a partir de la "revolución cognoscitiva" de los años 60's y 70's dicho modelo ha influenciado notablemente

la investigación que se realiza en la conducta en general, incluyendo las llamadas "conductas complejas", entre las que se ubica a la conceptualización (Pérez y Pereira, 1986).

2.1. Aproximaciones relevantes

2.1.1. Propuesta de Jean Piaget.

El primer sistema que consideraremos es el presentado por el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980). Dicho autor, se interesó en la investigación teórica y experimental del desarrollo cualitativo de las estructuras intelectuales; es decir, en el estudio de los tipos de organizaciones intelectuales que se encuentran a lo largo del desarrollo y de las relaciones existentes entre ellas. El énfasis puesto en dicho estudio es lo que distingue su trabajo del de otros investigadores. Además estudió la percepción, las actitudes morales, el sistema de valores y la motivación, todo lo cual lo vinculó con la inteligencia.

2.1.1.1. Conceptos básicos del sistema.

Desarrollo. Piaget, concibe el desarrollo como el cambio progresivo en el comportamiento que va de un nivel de funcionamiento de menor equilibrio a otro nivel de mayor equilibrio. El uso de este término (equilibrio) presupone considerar dos factores, la actividad del individuo y su medio ambiente.

Estructura, Contenido y Función. Al definir el concepto de "estructura" establece diferencias entre los contenidos, la función y la estructura propiamente

dicha. Con el término contenido hace referencia a los datos en bruto; dicho contenido cambia con la edad del sujeto. Por estructura intelectual, se refiere a todas las propiedades organizativas de la inteligencia, organizaciones que son creadas a través del funcionamiento intelectual y que son inferibles a través de la conducta (contenido). Al igual que los contenidos las estructuras cambian.

La función se refiere a las características más amplias de la actividad inteligente que se aplican a todas las edades y que frecuentemente definen la esencia de la actividad inteligente. La función intelectual es un proceso activo, organizado, de asimilación de lo nuevo a lo viejo, y de acomodación de lo viejo a lo nuevo, favoreciendo el intercambio con el medio. Es decir, en su aspecto dinámico el funcionamiento es caracterizado por dos procesos: la asimilación y la acomodación, las que al estar en equilibrio constituyen una adaptación.

Asimilación y Acomodación. La asimilación hace referencia al hecho de que, cualquier enfrentamiento cognoscitivo con un objeto del ambiente supone algún tipo de estructuración o reestructuración cognitiva de ese objeto, que es congruente con la naturaleza de la organización intelectual establecida en el organismo. La acomodación es el proceso de adaptarse a las demandas o exigencias que plantea el medio; ésta, implica la existencia de sistemas asimilativos sin los cuales ninguna estructura sería posible.

El aspecto dinámico externo de la adaptación se da a través de la asimilación y la acomodación. Pero un acto adaptativo siempre supone una organización subyacente. La adaptación es un hecho unitario, la asimilación y la acomodación son meras abstracciones de esta realidad unitaria. Éstas, son propiedades invariantes y

fundamentales presentes en los aspectos funcionales de la inteligencia, y no en las estructuras. Como características funcionales, forman el núcleo intelectual, que hace posible el surgimiento de estructuras cognoscitivas a partir de las interacciones del organismo y del ambiente.

Organización Cognoscitiva. Piaget se refiere a la organización cognoscitiva como a una totalidad, es decir, está formada por diferentes sistemas de relaciones entre elementos que son producto de la interiorización de la realidad. Todo acto inteligente supone algún tipo de estructura intelectual, alguna forma de organización, dentro de la cual se desarrolla, es decir, un acto intelectual siempre se relaciona con un sistema o totalidad de actos semejantes de la que forma parte.

La adaptación (asimilación y acomodación) y la organización, son dos procesos complementarios de un mismo mecanismo, dado que, por una parte, la adaptación supone una coherencia subyacente y, por la otra, las organizaciones son creadas a través de las adaptaciones; características que permiten que se de el intercambio con el medio.

Periodos y Etapas del Desarrollo. Piaget plantea el desarrollo general del individuo a través de una serie de etapas que se suceden unas a otras en el transcurso de la edad del sujeto; justificando que el desarrollo intelectual presenta heterogeneidad cualitativa, que permite tal análisis. Considera la demarcación de tales etapas como un medio para comprender el proceso evolutivo.

Si bien no se pueden precisar límites cronológicos entre etapas, la ordenación de éstas es invariable. El niño no puede estar en la etapa dos sin haber estado en la uno; otro elemento importante es que las características de una etapa no desaparecen cuando el niño alcanza la otra, aun cuando posea nuevas habilidades sigue conservando las anteriores.

Flavell (1985) hace notar que, en el sistema evolutivo de Piaget la sucesión de etapas no se relaciona con una exploración sistemática de otras variables independientes que puedan acelerar o retardar temporalmente la aparición del comportamiento estudiado. Lo que se observa es una preocupación constante por los cambios cronológicos "per se".

Piaget expone el desarrollo de las estructuras intelectuales en cuatro periodos: sensorio-motor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Divididos en etapas particulares.

2.1.1.2. Cognición y lenguaje.

Piaget no da mucha importancia a la relación entre cognición y lenguaje. Considera que el lenguaje constituye un síntoma de la organización intelectual subyacente, es decir, el lenguaje vendría a ser la variable dependiente y la cognición la variable independiente. El lenguaje viene a ser un medio de expresión de la cognición.

En lo referente a la relación entre el desarrollo del lenguaje y los conceptos, se dice que existe una conexión recíproca, pero tal relación no es clara.

2.1.1.3. Estudio de los Conceptos.

La noción de concepto que presenta se refiere a la capacidad de asimilar de manera estable la noción del fenómeno, dicha capacidad está vinculada al desarrollo alcanzado en la estructura subyacente.

En sus estudios sobre conceptos buscó relacionar estados subyacentes de la estructura intelectual del niño con la capacidad de conservar las nociones de cantidad, número, tiempo, movimiento y velocidad. Para lo cual empleó la técnica de conservación la cual presentaremos más adelante.

2.1.2. Propuesta de A.R.Luria.

A continuación presentamos otra aproximación cognitiva con la que se ha abordado el estudio de los conceptos:

Alexander Luria (1991), psicólogo soviético de orientación materialista, cuyas principales contribuciones han sido en el campo de la neuropsicología, ha dedicado parte de su trabajo al estudio de los conceptos.

Luria señala que la palabra permite reflejar el mundo real más ampliamente de lo que lo hace nuestra percepción. La palabra designa directamente imágenes sensoriales y en el caso del concepto constituye un enriquecimiento de las representaciones (por ser un reflejo categorial).

Al analizar la estructura semántica de la palabra que designa el concepto, advierte que tras de la misma se encuentran una serie de imágenes subordinadas, es decir, cada palabra generalizada tiene su "longitud" y su "latitud". El concepto es considerado el mecanismo básico para la dinámica del pensamiento.

Indica que el sistema de nexos existentes en la palabra-concepto no es igual en las personas. En ello está implicada la riqueza o las limitaciones de la experiencia de cada persona, por lo que señala que el significado de la palabra se desarrolla.

El cambio en la estructura y el significado del concepto y de la palabra en general lo vincula directamente al nivel de desarrollo psíquico alcanzado, de ahí que niños preescolares harán definiciones concretas y niños mayores tenderán a hacer definiciones categoriales o abstractas.

Su aporte a esta área de estudio lo podemos considerar en cuanto a la concepción dinámica con que explica dicho fenómeno; señala el cambio del concepto en relación a las características de desarrollo individual del sujeto y las relaciones de éste con su grupo social.

Se interesa también en su aspecto aplicado, relacionándolo con estructuras neurológicas de nivel general y específico del cerebro humano, al destacar la importancia que tienen las variables biológicas en el comportamiento conceptual.

Otras aproximaciones cognitivas tienen las características siguientes:

2.1.3. Teorías del procesamiento de información.

Bourne (1985) señala que estas teorías se enuncian como una analogía entre el hombre y la máquina computadora. La idea general es que ambos constituyen un sistema que "recibe" información externa (Estímulos o Entrada), "opera" la información en varias formas (Respuestas internas o procesamiento de la información) y entrega una "Respuesta" (Respuesta o Salida). La observación de la entrada y la salida se facilitan pero la teoría se interesa por las funciones de procesamiento de información, que convierten a una en la otra.

Uno de sus propósitos consiste en diseñar programas para que la computadora pueda realizar el procesamiento de datos (probar hipótesis, formar asociaciones, etc.) tal como un ser humano podría realizarlo, y al mismo tiempo llegar a soluciones semejantes a las de las personas. Consideran que la ejecución de la conducta depende de actividades subyacentes de carácter cognitivo e interno.

Existen varios intentos de simular la conducta conceptual con programas de computadora, algunos de ellos se citan a continuación:

2.1.4. Sistema de aprendizaje de conceptos de Hunt, 1962 (citado en Bourne, 1985).

Este programa esta compuesto por una serie de rutinas y subrutinas que efectuan operaciones elementales sobre el ingreso y la información almacenada. Estas operaciones de procesamiento de información se encuentran organizadas de

forma flexible, presentándose como alternativas viables para la solución de tareas conceptuales.

La teoría supone que el aprendiz almacena en la memoria los atributos de cada estímulo cuando éstos se le presentan. Se almacenan separados los ejemplos positivos (los que pertenecen al concepto de interés) y los negativos (los que no pertenecen al concepto). El sujeto o el programa "aprende" por medio de la construcción de una regla de decisión para colocar a cada nuevo estímulo en la categoría positiva o negativa, dependiendo de que exhiba uno o más atributos que se consideren pertinentes (ejemplos positivos) en ese momento. La construcción de la regla de decisión (el concepto) es el proceso decisivo. Se supone que al principio, el programa no conoce los atributos pertinentes ni el concepto. Tiene disponible una rutina que examina periódicamente los diferentes ejemplos positivos y negativos almacenados, para determinar si hay uno o más atributos en común .

2.1.5. El aprendizaje de conceptos secuenciales de Simon-Kotovsky, 1963; (citado en Bourne, 1985).

Aborda un tipo de tarea fuera del alcance de Hunt, basándose en conceptos secuenciales. La idea es que el sujeto debe inducir una conclusión que esté de acuerdo con una serie de eventos antecedentes. La conclusión se plantea en forma de principio, la cual se genera a partir de una serie de datos que se le proporcionan al sujeto. Por ejemplo, en la serie a-z-b-y-c-x-... si se conoce el principio, que se puede descubrir a partir de la serie de datos que ingresan, se podrá proporcionar la siguiente letra (d). Aquí el principio es " cada dos letras debe ser la siguiente del alfabeto leyéndolo ya sea (para los reactivos impares) hacia adelante o (para los

reactivos pares) hacia atrás". Se puede operar con números, colores, tamaños o cualquier otra propiedad de los objetos.

Bourne (1985) menciona que es evidente que continúa sin resolver el problema teórico del funcionamiento conceptual. Señala que los teóricos del procesamiento de información, cuentan con representaciones para los principios conceptuales, pero no especifican el proceso de aprendizaje o formación del concepto.

2.2. Consideraciones teóricas generales de la perspectiva cognoscitivista.

2.2.1. Principios básicos.

Este modelo plantea que en la relación cotidiana del hombre con su medio es en donde se presentan las condiciones necesarias para que se dé el desarrollo cognitivo. La cognición implica la representación mental de la realidad, la cual se estructura progresivamente en niveles diferenciados a lo largo de la vida del hombre. La conducta en general está subordinada a la estructura alcanzada por la cognición. Desde esta perspectiva teórica se contemplan diferencias y relaciones estrechas entre el pensar y el hacer del individuo.

2.2. Consideraciones teóricas generales de la perspectiva cognoscitivista.

2.2.1. Principios básicos.

Este modelo plantea que en la relación cotidiana del hombre con su medio es en donde se presentan las condiciones necesarias para que se dé el desarrollo cognitivo. La cognición implica la representación mental de la realidad, la cual se estructura progresivamente en niveles diferenciados a lo largo de la vida del hombre. La conducta en general está subordinada a la estructura alcanzada por la cognición. Desde esta perspectiva teórica se contemplan diferencias y relaciones estrechas entre el pensar y el hacer del individuo.

El hombre se concibe dotado con la capacidad de representar mentalmente el mundo físico contando con el auxilio de los conceptos, el significado y las referencias a la realidad hechas por el lenguaje, como veremos adelante. Bijou, 1976 (citado en Etzel et al., en prensa) señala que para los cognoscitivistas, un concepto es una entidad mental formada por la combinación, también mental, de las características poseídas por una clase de objetos, considerando las diferencias en las respuestas conceptuales como producto de las diferencias en las estructuras cognoscitivas (de la edad o la inteligencia).

Un punto de discusión entre autores cognoscitivos es en cuanto al origen del desarrollo. Algunos proponen que el desarrollo cognitivo, por ejemplo, la estructura semántica del concepto, está condicionada en menor o mayor grado por la experiencia del sujeto, como veremos a continuación.

Spelke et al. (1992) señalan que existen dos explicaciones importantes de dicho desarrollo, las cuales orientan la investigación en este campo. La primera de ellas es la tesis denominada de "origen periférico"; ésta propone que el desarrollo cognitivo y el razonamiento en general se dan sobre la base de la percepción y las acciones que realiza el niño, es decir, con base en su experiencia sensorial y motora que adquiere en el medio. La investigadora Jean M. Madler (1992, 1991a, 1991b,1988a, 1988b), por ejemplo, ha llevado a cabo diferentes estudios con infantes bajo el supuesto de que el niño emplea mecanismos de análisis perceptual para derivar significados de dicha actividad. Concluye que los infantes usan estos mecanismos para redescubrir la información perceptual en un formato de imágenes esquemáticas; simplificando la información recibida y aportando los elementos para la formación de conceptos y del pensamiento.

Spelke et al (1992) señala la segunda tesis, denominada de "origen central", la cual fue planteada desde Descartes y Kant hasta Chomsky. Dicha tesis sostiene que el desarrollo cognoscitivo surge de forma natural, sin el auxilio de mediadores, simultáneamente con la acción y la percepción del niño y no sujeta a éstas últimas. La experiencia juega un papel secundario en el desarrollo. La capacidad inicial del niño para representar y razonar acerca de su mundo físico constituyen la base de las concepciones posteriores, las cuales se enriquecen y se refinan en el transcurso del desarrollo del conocimiento.

Conclusión.

Los modelos descritos arriba presentan algunas limitaciones de tipo teórico al explicar parcialmente el proceso del desarrollo de la cognición humana, lo cual

no favorece el diseño de estudios sobre el desarrollo de los conceptos. Piaget, por una parte, señala la importancia que tiene la experiencia escolar a fin de que el niño ejercite las nuevas habilidades alcanzadas pero, por la otra, expone el carácter espontáneo del desarrollo de la cognición; con lo cual se resta importancia a los factores sociales y culturales que pudieran estar interviniendo en dicho proceso.

De igual forma las teorías del procesamiento de información, centran su interés en analizar lo que sucede entre la "entrada" y la "salida" de información, presentando una visión reducida de la naturaleza humana en donde no se considera la intervención de variables sociales y culturales.

La propuesta de A.R. Luria, a excepción de las anteriores, presenta mayores ventajas teóricas para abordar estudios sobre conceptos. Dicho autor considera que los conceptos se forman y se desarrollan en el individuo a través de la interacción compleja entre variables de tipo biológico, psicológico y social. Presentando una definición amplia y multicausal de la naturaleza de los conceptos.

Sin embargo, a todas estas concepciones cognoscitivistas se les plantean limitaciones teóricas serias. Al considerar que la conducta observada depende de la estructura cognoscitiva subyacente a ésta, los investigadores cognitivos se ven en la necesidad de inferir ciertos procesos y estructuras que, por considerarlos de naturaleza mental, no pueden ser observados directamente.

En suma, se considera que no es suficiente que un modelo defina la naturaleza amplia y multicausal de los conceptos, sino que además deberá de permitir el

estudio en forma objetiva, cumpliendo con el rigor metodológico que la ciencia moderna exige.

2.2.2. Los conceptos y su desarrollo.

Los autores cognoscitivistas le dan gran importancia al estudio del desarrollo. Ya vimos como Piaget señala que la estructura cognoscitiva del individuo se modifica con la edad. Como él muchos otros autores plantean en sus teorías el desarrollo del pensamiento o de la conceptualización. Por ese motivo en seguida presentaremos brevemente algunas consideraciones acerca del desarrollo.

Se considera que el concepto realiza funciones importantes en la dinámica básica del pensamiento. Su estructura semántica (significado) implica no sólo la referencia a la realidad externa, sino que, representa y ubica esa realidad en la estructura cognitiva al interior del sujeto (Luria, 1991).

Psicólogos como Carey (1985, 1988), Gopnik (1988) y Wellman (1990) (citados por Spelke et al., 1992) sostienen que el desarrollo cognoscitivo consiste en un desarrollo teórico y en un cambio conceptual constante realizado por el sujeto. Dichos autores, suponen que este desarrollo ocurre cuando la primera "teoría" acerca del mundo resulta inadecuada, lo que obliga al niño a reorganizar o abandonar ciertos conceptos y creencias, y a reestructurar su experiencia en términos de una teoría nueva. El desarrollo cognoscitivo, entonces, implica un cambio conceptual radical; consideración que es muy bien tomada en cuenta por muchos autores que se interesan en el estudio de los fundamentos del pensamiento conceptual a edades muy tempranas del niño (Gopnik y Meltzoff, 1987; Mandler,

Bauer y McDonough, 1991; Mandler, 1992).

McNamara y Stenberg (1983), por ejemplo, al probar experimentalmente los "modelos de significado" concluyen que, en primer lugar, el significado de las palabras puede ser descompuesto en atributos semánticos y, en segundo término, estos atributos son usados para referirse a objetos y situaciones del medio.

2.2.3. Premisas básicas del desarrollo

Los autores parecen coincidir en que la psicología del desarrollo tiene por objeto el estudio de los cambios que se operan en el individuo a lo largo de su vida (Papalia y Olds, 1990; Newman y Newman, 1991; Wohlwill, 1973); algunos de ellos consideran que dichos cambios tienen lugar en el comportamiento y otros suponen que se producen en el pensamiento (Craig, G. 1988), mientras que otros más consideran las características de dichos cambios en las diferentes esferas del comportamiento intelectual, física, emocional, moral y social (Papalia y Olds, 1990).

Wohlwill (1973) aclara que los psicólogos del desarrollo consideran los cambios que se producen en la conducta en relación con la edad cronológica del sujeto, la edad entoces se vuelve el dato básico de su disciplina. Sin embargo, al hacer un análisis del desarrollo, no es suficiente con establecer las relaciones existentes entre determinadas conductas y la edad, si no que se hace necesario ver las conductas como eventos que se conforman a lo largo del tiempo por lo que muchas veces se encontrarán correlaciones con la edad, pero el encontrar una correlación no es suficiente, hace falta llevar a cabo el análisis de otras variables,

como podrían ser las especificidades de la historia individual y social, y las experiencias particulares.

A continuación describiremos algunos elementos considerados importantes en el proceso del desarrollo en general.

Algunos autores coinciden en concluir que en el proceso de los cambios que ocurren en el comportamiento participan diversas variables de tipo biológico, ambiental, social y cultural, reconociéndole a tal fenómeno, un carácter complejo y multicausal.

De las variables biológicas podemos decir que la especie humana viene dotada, de acuerdo a la herencia y códigos genéticos propios, de ciertas estructuras biológicas que constituyen premisas básicas o elementos condicionantes de un desarrollo normal o patológico, como ejemplo, se citan los estudios en donde se ha encontrado una relación directa entre daño cerebral en alguno de los hemisferios cerebrales y problemas en la conducta, ya sea motora, el lenguaje y otras, dependiendo de la localización del daño (Hjelmquist, 1989). Algunos de los procesos biológicos que frecuentemente se relacionan con el desarrollo son la **maduración, el crecimiento y el envejecimiento**. Por maduración se entiende todos aquellos cambios estructurales, funcionales y organizacionales producto de sistemas cuya actividad se encuentra predeterminada; por crecimiento se denota generalmente, el aumento de tamaño, función o complejidad del organismo hasta alcanzar la madurez y; por envejecimiento, se designa a todos los cambios que ocurren después de la madurez (Craig,G.,1988).

De las variables del ambiente, se reporta que el ambiente que rodea al niño

juega un papel importante en el proceso de su desarrollo, influye en él de manera constante al proporcionar facilidades o limitaciones en dicho proceso (Craig, G.,1988); es decir, al igual que las variables biológicas, las variables ambientales son premisas básicas del desarrollo. Los autores señalan dos **factores ambientales de interés: el aprendizaje y el proceso de socialización** (Craig,1988). El aprendizaje es considerado como el proceso fundamental para que se realice el cambio en el comportamiento; el aprendizaje se da en la experiencia del sujeto y en la práctica en general. La socialización se entiende como el **proceso general de aprendizaje a través de la cual se adquieren las actitudes, valores, creencias, costumbres, roles y expectativas del grupo de referencia.**

De las variables sociales y culturales, tomadas como el contexto más general en que se da el desarrollo, la antropología reporta que es imposible el estudio del individuo sin considerar las influencias de la práctica social y de las herramientas particulares de su grupo, a cuyas influencias ha estado sometido desde su nacimiento(Watson y Lindgren, 1991), las cuales participan también en el aprendizaje y la socialización general.

Paradigma de Interacción Social. Otro punto de convergencia conceptual, es el referido a la naturaleza multicausal de los fenómenos del desarrollo, es decir, el hecho de considerar que las variables de tipo biológicas, ambientales y socioculturales se interrelacionan constantemente para producir el cambio, varios investigadores (Camacho y Andrade,1992; Diaz y Reyes,1992; Luria y Yudovich, 1987; Vygotsky) entre los que se encuentran algunos autores conductistas (Pomerleau y Malcuit,1992; Bijou, 1981) plantean esto último. En relación a ello cabe señalar la importancia cada vez mayor que se le ha venido asignando al

"paradigma de interacción social" por parte de diferentes aproximaciones teóricas; con éste se ha buscado explicar satisfactoriamente el proceso de influencia mutua entre el organismo y su ambiente en general, en el proceso del desarrollo. Tal concepto no sólo reviste importancia teórica sino también metodológica, ya que como Wohlwill (1973) señala, dicho paradigma resulta valioso para revelar la operación de desarrollo básico. Así también, Yarrow, 1979 (citado en Pomerleau y Malcuit, 1992), señala que el recurso a un enfoque interaccional, es fundamental y ciertamente constituye una reorientación muy importante para la investigación acerca del desarrollo.

Diferencias Individuales. En el proceso de desarrollo también se considera que intervienen, como elementos importantes, las diferencias individuales; las cuales se entienden como variaciones en el desarrollo normal del sujeto. Como ejemplo se citan casos de desarrollo de habilidades artísticas de algún miembro de la familia.

Periodos Críticos. Así también, Papalia y Olds (1990) señalan que en el desarrollo existen periodos críticos, definidos como el lapso en el cual determinado hecho puede tener su mayor efecto, por ejemplo, el uso de drogas durante el embarazo frecuentemente es asociado con malformaciones congénitas del bebé.

Conclusión.

En la revisión bibliográfica realizada se evidencia que existe discusión y controversia entre los investigadores en cuanto a las variables que pueden ser consideradas determinantes en la formación y desarrollo de los conceptos. Por

ejemplo, algunos autores consideran de mayor importancia a la edad cronológica del niño (Flavell, 1985; Lister, Leach y Walsh, 1989); otros, a las variables de tipo social y cultural (Vygotsky; Luria, 1991; Goldin-Meadow, Wagner y Breckinridge, 1993); mientras que otros asignan gran importancia a la participación de las variables de tipo biológico (Hjelmqvist, 1989). Como podemos ver el desarrollo humano, inmerso en el contexto de la interacción del organismo con su medio, obedece a la interrelación de una serie de factores de diversa índole; lo que nos permite contemplar la amplitud y complejidad de dicho fenómeno.

Tradicionalmente en los estudios del desarrollo se suele relacionar, como ya lo indicamos, la variable "edad cronológica" como causa del desarrollo alcanzado. En los apartados precedentes hemos tratado de aclarar que tal consideración es errónea y puede llevarnos a obtener conclusiones parciales en la investigación y, en el peor de los casos, a conclusiones que estén alejadas de la realidad.

El considerar el cambio de la conducta, incluyendo a los conceptos, como un proceso condicionado por una sólo variable implica reducir la explicación de su naturaleza real. Se hace necesario considerar en la investigación del desarrollo de los conceptos las diferentes variables que participan en dicho proceso, a fin de alcanzar la comprensión general del fenómeno.

3. Perspectiva sociocultural

En la escuela cognitiva existe un importante sector de investigadores que, con fundamento en los mismos principios cognitivos, se interesan en conocer los efectos que puede tener la variable cultura en el comportamiento. Señalan que el conocer

las diferencias entre grupos culturales puede contribuir a la comprensión de la naturaleza humana (Cole y Scribner, 1977).

En psicología del desarrollo se ha recogido suficiente evidencia empírica que permite suponer que el cambio de la conducta puede ser sensible a las prácticas y productos sociales de grupos específicos (Papalia y Olds, 1990; Newman y Newman, 1991; Cole y Scribner, 1977; Bruner J., 1991; Watson y Lindgren, 1991).

3.1. Aproximaciones Relevantes:

3.1.1. Propuesta de Lev. S. Vygotsky.

Una de las aportaciones clásicas al estudio de los conceptos, que se ubica en esta perspectiva, es la del psicólogo soviético Lev. S. Vygotsky (1896-1934). Dicho autor se interesó principalmente en el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. En sus estudios aborda diferentes aspectos como son la memoria, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de los conceptos y el desarrollo psíquico del niño en general. En su obra intitulada "Pensamiento y lenguaje" publicada en 1934, puntualiza interesantes conclusiones acerca del desarrollo del lenguaje en la especie humana como tal (nivel filogenético) y el desarrollo del lenguaje en el individuo en particular (nivel ontogenético).

Vygotsky es explícito en anotar la importante función que juega el lenguaje en el funcionamiento y desarrollo de la conducta humana.

Asigna como función primaria del lenguaje el de la comunicación, es decir, lo considera como elemento facilitador del intercambio social; y de esta manera, instrumento mediador del desarrollo psicológico. Señala que tal función del lenguaje establece una enorme diferencia entre el desarrollo humano y el de las especies animales superiores.

Indica que para transmitir la experiencia individual, que es estrictamente hablando "no comunicable", es necesario simplificar y generalizar dichas experiencias antes de traducirlas a símbolos (signos, palabras o sonidos); haciendo posible de esta forma la comunicación. Considera que no es suficiente la asociación de un signo con el contenido de alguna experiencia particular, sino que es indispensable el desarrollo del significado de las palabras; de esta forma, la comunicación supone inicialmente una actitud generalizadora.

El intercambio social de forma abstracta o superior solamente es posible cuando el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada convencionalmente, es decir, con mayores niveles de generalización o mayor desarrollo de su significado en una sociedad determinada. Por esta razón, ciertos pensamientos no pueden ser comunicados a los niños, aunque estén familiarizados con la palabra necesaria, debido a que puede faltar el concepto adecuadamente generalizado (mayor significado) que asegure la comprensión total.

La concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social (comunicación), se considera importante en el estudio del pensamiento y el lenguaje; ya que permite el análisis causal-genético y, el estudio sistemático de las relaciones entre el crecimiento de la capacidad de pensamiento del niño y su desarrollo social.

Del desarrollo del Niño. En el transcurso de la relación con su familia y la sociedad en general el niño se apropia del lenguaje, que también es un producto histórico-social del hombre, y con su ayuda interioriza sus experiencias: de esta forma crece el nivel de su conciencia y se desarrolla su personalidad. Dicho proceso se dá con la guía del adulto, bajo la influencia del lenguaje de éste, se fijan los fines de la conducta, se establecen las relaciones existentes entre los objetos, se crean nuevas formas de actividad del niño hacia el adulto, se crean valoraciones del proceder de los demás, la valoración del niño mismo, se desarrollan las relaciones emocionales del niño que luego se transforman en rasgos del carácter. En este modelo teórico se considera que todo proceso psicológico se da inicialmente entre dos personas (**nivel inter-psíquico**) y luego evoluciona hacia lo **intra-psíquico** a través del dominio e interiorización del signo. El progreso en el desarrollo de los procesos psíquicos los relaciona con formas de conducta de nivel superior a lo largo del proceso de crecimiento.

Los Conceptos. Vygotsky señala la importancia que tiene el papel de los conceptos en el comportamiento en general del hombre, al considerar que éstos se desarrollan y se constituyen en herramientas básicas con las que opera el pensamiento; permitiendo trascender el conocimiento sensorial por otro de nivel superior como lo es el conocimiento de la realidad abstracta, constituyéndose en elementos activos en el proceso del pensamiento, facilitando la transmisión del conocimiento de una generación a otra y mediando el desarrollo psíquico del individuo.

3.1.1. Los conceptos y su desarrollo.

Congruentes con los principios cognoscitivos generales, los autores con la orientación sociocultural influenciada por Vygotsky asignan al concepto la capacidad de representar la realidad exterior a través de significados que operan a nivel mentales. El concepto es definido con una naturaleza evolutiva, sujeto a irse enriqueciendo a lo largo de la vida del individuo, se trata de un proceso complejo en el cual interactúan constantemente variables de tipo sociocultural, psicológicas y biológicas.

Consideran que el concepto juega un papel importante en el funcionamiento del pensamiento humano, principalmente cuando éste opera en la resolución de tareas que exigen algún nivel de abstracción, es decir, cuando la información requerida no se suministra por las vías sensoriales comunes.

El proceso de formación de conceptos es "creativo" implicando más que la mera asociación de palabra-objeto. Vygotsky indica que, cuando la palabra es aprendida por el niño su generalización es pobre; pero a medida que maduran las funciones psicológicas de éste, su generalización y significado se enriquecen y se hace más complejo. Este proceso nos conduce finalmente a la formación de los conceptos.

3.1.1.2. Fases en la formación de conceptos según Vygotsky.

Primera fase: Formación de agrupamientos sincréticos. Ésta se caracteriza por la tendencia que presenta el niño a agrupar objetos de manera indiferenciada.

La principal característica de estos agrupamientos es que los vínculos entre las cosas son subjetivos, es decir, no emplea criterios objetivos, no son vínculos reales existentes entre los objetos. En esta fase supone las siguientes etapas: un primer estadio de ensayo y error donde el agrupamiento se da al azar y cada objeto agregado es un tanteo; segunda, la organización del campo visual del niño que es puramente sincrética, en el cual los objetos se agrupan guiados por el campo visual del niño y los objetos que incluye en dicho campo; tercera, se da la agrupación de montones, continúa agrupando objetos a través de diferentes "montones", sin que existan vínculos objetivos entre los objetos reunidos.

Segunda fase: Pensamiento en complejos. En este caso, la agrupación de objetos se da generalmente en base a algún rasgo objetivo propio de los objetos. No solo participan sus impresiones subjetivas sino vínculos reales, lo que constituye un avance cualitativo en su desarrollo. En un complejo los vínculos entre sus componentes son más concretos que abstractos y lógicos; la diferencia entre un concepto y un complejo consiste en que, el concepto agrupa objetos de acuerdo a un único atributo; mientras que en el complejo, los vínculos que relacionan los elementos con el total, y unos con otros, pueden ser tan diversos como son los contactos y las relaciones de los elementos, siendo esto su característica esencial. Entre los tipos de complejos que reporta se encuentran el complejo asociativo, los complejos cadenas, la asociación por contraste, el complejo difuso y el pseudo-concepto.

El pseudo-concepto es el nexo entre los anteriores y la etapa final del desarrollo de la formación de conceptos. El niño rodea el objeto-ejemplo con otros objetos que bien podrían haber sido reunidos sobre la base de un concepto

abstracto; el niño se guía por una similitud concreta. Aunque los resultados son idénticos, el proceso por medio del cual se llega a ellos no es el mismo que el del pensamiento conceptual, ya que este último se revela hasta que se requiere al sujeto que opere con las ideas que sustentan este agrupamiento. Los pseudo-conceptos predominan sobre todos los otros complejos en el pensamiento del niño preescolar.

Tercera: Fase abstracta. El niño opera de mejor forma sus procesos de análisis y síntesis en las tareas de clasificación de objetos, por lo que sus agrupamientos son en relación explícita a las propiedades determinadas de aquellos objetos que comparten esa característica. La característica esencial de la presente fase es el hecho de que el niño es capaz de operar en otras actividades de su vida con el concepto recientemente formado.

3.1.1.3. Conceptos cotidianos y científicos.

Vygotsky plantea la relación entre los conceptos científicos y los conceptos cotidianos. Señala que los primeros constituyen un sistema que se desarrolla en base a la maduración psicológica alcanzada y al proceso de instrucción escolar; mientras que los cotidianos, como su nombre lo hace ver, se desarrollan en la vida diaria del niño. La verdadera noción del concepto científico implica una determinada posición en relación a otros conceptos, un lugar dentro de un sistema de conceptos.

Los dos tipos de conceptos se forman y desarrollan bajo condiciones externas e internas diferentes; los científicos, en la instrucción escolar, y los cotidianos en la experiencia diaria, libremente. Sin embargo, ambos son parte de un proceso único, en donde interactúan y se influyen mutuamente, integrándose en un sistema

único. El contacto con la estructura de los conceptos científicos ayuda a transformar gradualmente la estructura de los conceptos cotidianos y ayuda a organizarlos en un sistema único (yendo de lo abstracto a lo concreto y viceversa), lo cual implica un ascenso a niveles superiores del desarrollo del niño.

3.1.2. Corriente sociocultural en México.

En la bibliografía revisada se observa un importante sector de investigadores que en México abordan el estudio de los conceptos desde una perspectiva socioculturalista, aún cuando no derivan sus planteamientos teóricos de la corriente vygotskiana sino más bien de la psicología transcultural. Destacan la importancia que tiene la cultura en el proceso de formación de conceptos. Reportan estudios como los siguientes, el concepto "familia" (Ramírez, 1981; Camacho y Andrade, 1992), los conceptos "vida y muerte" (Díaz y Reyes, 1992), los conceptos "padre y madre" (Morales y Espejel, 1988), los conceptos "amor y noviazgo" (Díaz-Loving, et al., 1988), los conceptos "padre, madre, Dios y Virgen" (Valdez y Hernández , 1986).

Conclusión

Los cognoscitivistas abordan el estudio de los conceptos a través de diferentes aproximaciones, las cuales coinciden en sus principios explicativos básicos (Etzel et al., en prensa).

Como hemos podido ver, las aproximaciones cognoscitivas también han dado su aporte al estudio de los conceptos. Desde esta perspectiva teórica, el estudio de

los conceptos se ve favorecido en cuanto a que, no sólo considera importante la relación del organismo con su medio, sino que además, toma en cuenta (en algunos autores) las diferentes variables de tipo biológico, individual y social que pueden participar en el proceso de la formación conceptual, por que ello proporciona elementos explicativos útiles para la realización de estudios desde una perspectiva del desarrollo. Al concepto se le asigna una función importante y central en el desarrollo cognoscitivo, de ahí que se observe mucho interés en su estudio.

En suma, consideramos como ya previamente lo dijimos que si bien es cierto que algunas aproximaciones de esta perspectiva cognoscitiva, como la propuesta por A. R. Luria, ofrecen algunas ventajas de tipo teórico, también presentan limitaciones metodológicas serias, como es el caso del abuso de proposiciones inferidas de carácter subjetivo, por lo que no ofrecen la objetividad que exigen los métodos de la investigación contemporánea. El problema en el cognoscitivismo es que plantea entidades internas supuestas como causa de la conducta, el famoso "duende dentro de la máquina", lo que le lleva a dar pseudo explicaciones del origen del comportamiento.

Hacemos énfasis que en la investigación del desarrollo de los conceptos no es suficiente que cuente con modelos teóricos que permitan definir y estudiar el fenómeno en su real dimensión multicausal; se hace necesario que también ofrezcan ventajas metodológicas mínimas en la realización de un análisis objetivo de los datos. A continuación presentamos el segundo capítulo en donde exponemos algunas consideraciones teóricas acerca de la aproximación conductual y el estudio de los conceptos.

CAPITULO DOS

LA PERSPECTIVA CONDUCTUAL EN EL ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS:

CONSIDERACIONES TEORICAS

Pocos son los modelos empleados en la psicología que justifiquen sus principios teóricos con suficiente evidencia experimental recogida a lo largo de los años, como lo hace el modelo conductual. Como Malcuit y Pomerleau (en prensa) señalan, la investigación sobre aprendizaje operante y sus aplicaciones humanas ha tenido gran desarrollo en los años 60's y 70's, por lo que a este periodo se le puede considerar la "época de oro" del análisis experimental de la conducta humana. Durante este periodo se realizaron investigaciones básicas y aplicadas que cubrieron no sólo el "periodo completo de vida", sino también todos los dominios de la actividad humana en cuanto a salud, educación, trabajo, deportes, etc.

Desde la perspectiva conductual, muchos autores coinciden en definir el concepto como una conducta discriminada que se establece frente a distintos estímulos presentes, a través de la relación de triple contingencia (Skinner, 1981; Etzel et al, en prensa), es decir, la naturaleza de los conceptos se explica a través de las relaciones funcionales entre los estímulos, más que como palabras que albergan "significados". Puntos que serán ampliados más adelante.

1. Aproximaciones Relevantes

1.1. Propuesta de B.F. Skinner.

Una de las aportaciones clásicas en el estudio de los conceptos, desde la perspectiva conductual, la constituye el trabajo de Skinner con su obra "Conducta Verbal" publicado en 1957. Aunque el estudio de los conceptos no figura como uno

de sus temas principales, lo aborda de forma implícita al plantear el estudio de la categoría verbal que denominó "tacto extenso". Dicho autor considera que la conducta verbal es una subdivisión de la conducta general, por lo que su explicación queda sujeta a los principios del condicionamiento operante; y su estudio, a los procedimientos empleados en el análisis experimental de la conducta, sin incurrir en modificaciones serias, como se verá más adelante.

Skinner (1981) presenta un análisis funcional de la conducta verbal, indicando que ésta contribuye a que el organismo alcance un intercambio más seguro con su medio ambiente. Señala que a través de la conducta verbal podemos actuar sobre el mundo físico, constituyéndose ésta en una forma indirecta de actuar sobre el medio.

En su obra "Conducta Verbal" estudia principalmente al hablante individual y explica que dicha conducta es moldeada y mantenida por sus consecuencias mediadas. El oyente actúa de mediador de las consecuencias de la conducta del hablante. Por ejemplo, el escolar pequeño, ante la variedad de animales que observa en una visita al parque zoológico, designa a la Llama por su nombre correcto, conducta verbal que es seguida de particulares consecuencias (aprobación del maestro y compañeros). De esta forma la conducta del hablante incluye la conducta del oyente. Con base en su consideración global u holista de la conducta, Skinner señala que el habla no posee existencia independiente de ésta, por lo que no se puede considerar una "herramienta" : es sólo conducta.

Plantea que no hay una línea de separación entre pensamiento y acción. La conducta encubierta parece ser igual que la descubierta, sólo que la primera ocurre

en una escala más reducida. Aclara que es un problema el querer observar la conducta encubierta, pero asume que tal conducta no tiene características especiales. No le asigna un papel especial al lenguaje ni a los conceptos y considera el valor adaptativo de la conducta verbal en general, semejante a cualquier otra conducta del organismo como ya hemos señalado.

Resulta importante estudiar la definición de conducta verbal que nos proporciona Skinner para buscar comprender la visión que nos presenta acerca de los conceptos. En vista de que ambos se encuentran "inmersos" en la conducta general.

Skinner (1981) clasificó la conducta verbal en varias categorías, siendo una de ellas el tacto. Ésta es una respuesta operante que se evoca y fortalece por un estímulo específico, el cual puede ser un objeto, un evento o una propiedad de éstos.

El tacto se establece a través de un proceso de discriminación de estímulos, en una relación de triple contingencia. Dicho autor señala que el control de estímulos no es tan preciso, ya que, si una respuesta se refuerza en una ocasión dada o en una "clase" de ocasiones, cualquier estímulo específico de dicha ocasión o de la clase, puede obtener cierta medida de control. Un estímulo nuevo que posea dicho estímulo específico puede evocar la respuesta.

Skinner, al prestar atención a la característica del tacto de "poderse extender" a diversas clases de objetos, eventos o atributos específicos, aborda directamente el fenómeno de nuestro interés: los conceptos. Señala que hay varias formas en las cuales un estímulo nuevo se puede parecer a un estímulo que estuvo presente antes,

cuando se reforzó la respuesta. Estas corresponden a algunos tipos de tacto extenso, entre los que tenemos:

a) Extensión genérica: la propiedad que hace que un estímulo nuevo sea efectivo, puede ser la propiedad con la cual es contingente el refuerzo que proporciona la comunidad verbal. Por ejemplo, cuando un hablante llama "silla" a una nueva clase de silla. Dicha propiedad en la cual se basa la extensión de la respuesta de un caso a otro, es la propiedad que determina la práctica reforzante de la comunidad. Cuando la clase de estímulos se ha extendido, se facilita su extensión adicional. Skinner señala que pueden presentar extensión genérica las respuestas que se dan ante propiedades aisladas y no sólo ante objetos.

b) Extensión metafórica: Se presenta debido al control ejercido por propiedades del estímulo que, aunque están presentes en el refuerzo, no entran en la contingencia que respeta la comunidad verbal. Por ejemplo, un niño al tomar soda por primera vez dijo que se parecía "a cuando se me duerme un pie". La extensión metafórica resulta útil cuando no se tiene otra respuesta disponible.

c) Extensión metonímica: ocurre una extensión de un tacto cuando un estímulo adquiere control sobre la respuesta debido a que acompaña frecuentemente al estímulo sobre el cual el refuerzo es por lo general contingente. Por ejemplo, cuando se dice "la Casa Blanca regó el rumor", quién lo pudo hacer es el presidente. O cuando se dice "no has tocado la comida", lo que pasa es que no se la ha comido.

d) Extensión solecista: se refiere a la extensión descrita con vocablos despectivos o desaciertos. La propiedad que logra el control de la respuesta se

relaciona sólo de manera distinta con la propiedad definidora sobre la cual se hacen contingentes los refuerzos estándar, o bien se asemeja a esta propiedad por razones no relevantes. Por ejemplo, emitir un nombre de una persona que no se conoce.

Skinner habla también de tautos abstractos, como la respuesta que está bajo el control de propiedades específicas del objeto o evento de que se trate.

Aunque no se interesó en forma directa en el estudio de los conceptos, señala que los procedimientos empleados en la formación de conceptos consisten en manipular los estímulos y, a través de la presencia o ausencia de la respuesta, poder identificar las propiedades de control efectivas.

Al reflexionar sobre la funcionalidad de la conducta conceptual nos encontramos que, al igual que toda la conducta, constituye un elemento mediador de contingencias.

Skinner (1981) reconoce, en este sentido, la función "económica" de los tautos extensos (conceptos) por cuanto su aprendizaje implica, más que un sólo estímulo, una serie o conjunto de estímulos discriminados (clase). De ahí que una vez el sujeto aprende un concepto, tiene la posibilidad de emplearlo en su beneficio en el transcurso de su intercambio con el medio. Por ejemplo, cuando el estudiante de nuevo ingreso de la carrera de psicología aprende algunos conceptos básicos como "conducta" y "relación de triple contingencia", entre otros, podrá emplearlos en la realización de tareas experimentales, discusiones en clase, etc. en su propio beneficio.

Consideramos que Skinner, desde su postura teórica particular, también observó la importancia funcional que tiene la conducta conceptual en la adaptación del organismo a su medio.

1.2. Investigaciones basadas en el modelo conductual.

A partir de Skinner, en el contexto del modelo conductual, se han venido desarrollando diferentes aproximaciones al estudio de los conceptos.

Como ejemplo de éstos tenemos a Goldiamond (1966). Dicho autor extiende algunos procedimientos empleados en el estudio de la percepción y el aprendizaje al estudio de los conceptos. Sus estudios los comienza retomando en sus procedimientos, las pruebas de tipo analógico, en las que se busca que el sujeto aparee estímulos en base a un criterio determinado, por ejemplo, discriminación y apareo de la forma, el tamaño, el color, etc. Posteriormente, considera el hecho que en algunas situaciones no se presenta un apareo literal, sino se dispone de una serie o conjunto de figuras-estímulo sujetas a una "regla" que se espera el sujeto obtenga. Supone que dicha regla media entre la norma y los estímulos de comparación y que la conceptualización puede estar relacionada con tales reglas mediadoras. Propone un "paradigma instrumental-operante" útil para el estudio de la percepción y los conceptos, en el cual se refuerza la correcta discriminación de los estímulos hasta alcanzar los criterios de aprendizaje, pudiendo emplear contingencias o instrucciones en el procedimiento.

Otro paradigma, con características similares, es propuesto por Reed (citado en Osgood, Ch., 1973). Dicho autor presenta el "Modelo mediacional" con el cual

explica el aprendizaje de conceptos a través de asociaciones y discriminación de estímulos, señalando que la única condición esencial para la formación de conceptos es el aprendizaje de una "respuesta común mediadora" (la cual viene a ser el significado del concepto) para un grupo de objetos o situaciones, en donde los elementos idénticos y las relaciones perceptuales comunes simplemente facilitan el establecimiento de tales mediadores. En uno de sus experimentos, el concepto de "verdura" vendría a ser el elemento mediador de los estímulos Zanahoria, Nabo, Remolacha, Tomate, etc. Una vez que el sujeto ha descubierto el proceso mediador correcto (el concepto correcto "verdura"), la inclusión de nuevos miembros requiere de un mínimo esfuerzo, pues estas asociaciones están basadas en mucho aprendizaje pre-experimental.

Así también, Wattenmaker, W.D. (1993) en su estudio de la adquisición de conceptos a través de aprendizaje intencional e incidental, emplea el procedimiento experimental clásico del paradigma de la triple contingencia, con tareas iniciales de discriminación (adquisición) y posteriormente empleando tareas de transferencia de aprendizaje; en las primeras, se busca que el sujeto asocie y discrimine rasgos que le son característicos a personajes previamente descritos por el investigador, hasta lograr que la respuesta esté bajo control del estímulo, es decir, se alcance el criterio de aprendizaje establecido. En la segunda, observar si el aprendizaje obtenido se transfiere ante estímulos nuevos.

A continuación se describen tres aproximaciones conductuales con las que también se ha abordado el estudio de los conceptos (Bourne, 1985):

1.3. Teoría asociativa de la formación de conceptos.

En el proceso de formación de conceptos se establecen asociaciones entre cada estímulo-ejemplo positivo (los que pertenecen a la categoría) y la respuesta correcta (concepto). Por lo general, en el experimento se plantean dos categorías disponibles (respuestas alternativas) y se refuerza, como ya se ha indicado, la respuesta correcta hasta alcanzar el criterio de aprendizaje. Posteriormente puede realizarse una tarea de transferencia que asegure el empleo del concepto recién aprendido.

Generalmente no es necesario que el sujeto considere todos los aspectos del objeto-estímulo en el aprendizaje y uso de un concepto. Por ejemplo, cuando hablamos de "triángulos rojos" podemos ignorar su tamaño. El proceso del aprendizaje de conceptos se puede describir entonces como la formación de asociaciones, únicamente entre algunos aspectos del estímulo, procedentes de los objeto-ejemplos positivos y la respuesta (el concepto), (Bourne, 1985).

1.4. Teoría de las hipótesis.

Ésta supone que la conducta es guiada por algunas hipótesis que maneja el sujeto para la realización de la tarea. Mediante la clasificación de los objeto-estímulos que hace, el sujeto prueba sus hipótesis hasta que descubre la correcta.

Como ejemplo de estas teorías tenemos la "Teoría de la estrategia de selección de Restle" de 1962 y "El Modelo de Bower-Trabasso" de 1964. Éstas

suponen dos cosas, primero, un proceso de discriminación de estímulos y, segundo, un proceso de condicionamiento, mediante el cual los atributos de una categoría, una vez que son seleccionados, se asocian con la respuesta disponible.

Una variante es presentada por Levin, el cual indica que el individuo se retroalimenta de información en cada ensayo, logrando recordar al menos la información del último ensayo realizado; es decir, crea una hipótesis en cada ensayo. (Bourne, 1985).

1.5. Teoría de la Mediación.

Como ya se ha mencionado no siempre se da una clasificación de objetos con base a atributos físicos; hay muchos conceptos que no se pueden categorizar por medio de atributos físicos (por ejemplo "juego"). Una sugerencia apunta que la base de tales conceptos descansa menos en las características de los objetos-estímulo que en las actividades internas que incitan. Esta posibilidad atribuye un importante papel funcional a los "procesos mediadores o interventores", en una cadena integrada de eventos que comienzan con un estímulo externo y terminan con una respuesta. El proceso del aprendizaje supone también la relación de triple contingencia.

En su formulación han contribuido investigadores como Osgood en 1953, Kendler y Kendler en 1964 (citados en Pérez y Pereira, 1986) y Reed (citado en Osgood, 1973).

En esta área de estudios se realiza una importante labor investigativa en el aprendizaje animal de conceptos, como señalamos a continuación:

2. Aprendizaje animal de conceptos

Al igual que en el aprendizaje humano, típicamente, el entrenamiento consiste de tareas de discriminación de sí o no (adquisición), donde las respuestas en presencia de la categoría a ser aprendida son reforzadas y éstas mismas en ausencia de dicha categoría no son reforzadas. En segundo término, se emplean pruebas de transferencia con estímulos nuevos (figuras), algunos ejemplares del concepto natural (ejemplares positivos) y otros no ejemplares (ejemplos negativos) de dicho concepto. Han sido llamados "conceptos naturales" aquellos relacionados con el mundo natural y que poseen atributos físicos observables, los cuales son dispuestos para ser aprendidos en las tareas experimentales de que se trate. Los resultados de estos experimentos han sido persuasivos, aunque las variables que influyen en la adquisición y el desarrollo de los conceptos no son claras (Kendrick, Wright y Cook, 1990).

Dichos autores reportan que los experimentos de categoría natural han demostrado que los pichones aprenden discriminaciones y transfieren este aprendizaje a ejemplos nuevos de categorías de "humanos", "hoja de roble", "pez", "pájaro", "agua", "flores", "pichones", "árboles" y "personas" a través de los estudios realizados por Cerrela (1979, 1982), Herrnstein (1979, 1985), Herrnstein y de Villiers (1980), Herrnstein, Loveland y Cable (1976), Mallot y Siddal (1972), Poole y Lander (1971), Robert y Mazmanian (1988), Sieegel y Honig (1970).

3. Propuesta de Murray Sidman

Consideramos importante exponer en el presente apartado una de las aportaciones conductistas recientes, presentada por M. Sidman (1986), la cual constituye una alternativa útil en el estudio de las conductas complejas.

Unidades básicas complejas. Dicho autor plantea la necesidad de ampliar el tamaño y la complejidad de la unidad analítica que generalmente se emplea en la investigación de la conducta, mediante lo cual se puede observar que emergen nuevas relaciones entre los elementos de la unidad y entre las unidades mismas. Señala que el análisis funcional ha demostrado que las relaciones entre ambiente y conducta van más allá de la mera elicitación. Constituyendo un progreso significativo en el análisis de la conducta el empleo de la contingencia de los tres términos, superando el antiguo esquema de E -R.

Contingencia de tres términos. En la contingencia de tres términos, el ambiente establece prioridades, imponiendo orden sobre la conducta a través de la alterar selectivamente la probabilidad de las relaciones de dos términos que existen en el repertorio del sujeto.

Sidman indica que si permitimos que varíe un elemento adicional del ambiente experimental, la unidad más simple del control de estímulos, las contingencias de tres términos pueden en sí mismas colocarse bajo control de estímulos.

Contingencia de cuatro términos. La contingencia de cuatro términos

constituye la unidad fundamental de lo que podría denominarse control condicional, control instruccional o control de estímulos contextual.

Sidman señala que el control contextual es particularmente evidente en el lenguaje, donde el significado de los sonidos, palabras y frases varía de acuerdo a su contexto.

Conclusión. El aporte de Sidman (1986) constituye un enfoque amplio y complejo de la relación funcional existente entre las variables que determinan la conducta. Evidenciando una aproximación más cercana a lo que ocurre en la conducta real del individuo, es decir, fuera del laboratorio.

A continuación presentamos algunas consideraciones teóricas generales que caracterizan la aproximación conductual al estudio de los conceptos.

4. Consideraciones teóricas

4.1. Los conceptos y su desarrollo.

Como ya lo señalamos, desde esta postura teórica, un concepto se puede definir como la relación que existe entre una respuesta y una propiedad de un estímulo antecedente que la controla, o una combinación de propiedades en el mundo físico (Bijou, 1976: citado en Etzel, et al, en prensa). En vista de lo cual se considera que para analizar un concepto en un niño, es necesario observar las dimensiones que tiene un objeto que controla sus respuestas (Skinner, 1981; Etzel et al, en prensa). Por ejemplo, a un niño se le presentan varios objetos de diferentes tamaños y se le pide que coloque solamente los objetos chicos en una caja; si el niño

elige solamente los objetos chicos, sin tomar en cuenta su color, su forma o las diferencias que pueda tener en cuanto al material del que están hechos, entonces podemos decir que su respuesta se halla bajo el control de la propiedad "chicos".

En este modelo se sostiene que las variables respecto a las cuales la conducta conceptual es función se encuentran en el ambiente, por lo que los analistas de la conducta consideran que no necesitan inferir procesos internos, siendo su objeto de estudio "las relaciones funcionales entre las variables".

Algunos autores discuten si la conducta conceptual está sujeta a cambios o, si por el contrario, se aprende de manera absoluta. Como hemos discutido en el capítulo uno, el tema del desarrollo en psicología es objeto de controversia; primero, se discute si la conducta en general cambia a través de un proceso o si se aprende en un solo momento; segundo, se discute sobre las posibles variables que pueden estar participando en el proceso. Sin ánimos de abordar este punto en su totalidad, a continuación señalamos algunos elementos de interés que pueden contribuir a enriquecer la comprensión que tenemos sobre los conceptos.

En el modelo conductual algunos autores están convencidos de que el concepto al igual que cualquier otra conducta del hombre se adquiere a través del aprendizaje, sin considerar que pueda someterse a proceso de evolución alguno. Por otra parte dichos investigadores plantean que el aprendizaje es función únicamente del ambiente inmediato, es decir, que en dicho aprendizaje participan las variables que se presentan contingencialmente en la ocurrencia de tal conducta o concepto. Por ejemplo, los estímulos del ambiente entre los cuales se realiza una discriminación particular, la respuesta verbal deseada (o concepto) y las

consecuencias de dicha respuesta.

Por su parte, otros investigadores conductuales que están interesados en estudiar el desarrollo de la conducta, a partir de los principios del condicionamiento operante básico, han aportado elementos importantes para el análisis de ese proceso. En cuanto al estudio del desarrollo en general, por ejemplo, Gerwitz y Peláez (en prensa) y Rosales y Baer (en prensa) señalan que al correlacionar el cambio conductual con la edad cronológica del sujeto de estudio, se está empleando una "variable vacía" por cuanto no está directamente relacionada con el aprendizaje alcanzado por el niño y por lo tanto critican su empleo como variable independiente en los estudios de este campo. Así también, Peter Harzem (en prensa) propone la necesidad de estudiar los "patrones de acción" y de observar en forma directa su cambio.

En cuanto al desarrollo de los conceptos se considera que las diferencias que se dan en el desarrollo conceptual son una función de las interacciones que el niño ha tenido con los estímulos. Bijou, 1976 (citado en Eitzel, et al.en prensa) hace un planteamiento crítico respecto a la conducta conceptual. Señala que las propiedades aisladas de los estímulos no tienen lugar en una forma organizada en la naturaleza. En vista de esto, para que un niño aprenda los conceptos, las personas que lo rodean tienen que arreglar los estímulos discriminativos relevantes y las contingencias de reforzamiento. Cuando un niño es expuesto a objetos o a eventos en su ambiente, las personas deben asistirlo para que responda diferencialmente frente a los estímulos o ante las clases de estímulos, en la forma prescrita por la cultura.

A pesar del interés mostrado en reconocer la naturaleza multivariada de los

conceptos, así como su naturaleza dinámica, en la literatura revisada no se reportan estudios del desarrollo de los conceptos desde esta postura teórica.

4.2. Variables y factores disposicionales.

Un paso importante en el estudio del desarrollo, desde una perspectiva conductual, ha sido el reconocimiento de la participación de diversas variables en el proceso.

Desde Skinner hasta autores como Gewirtz y Peláez, Zuriff, Kantor y Bijou han dado importancia en el análisis de la conducta a "terceras variables" o "factores disposicionales", entendidos éstos como condiciones que influyen sobre una interacción.

Bijou (1975) clasifica en tres tipos dichos factores disposicionales. Primero, aquellas operaciones o eventos que afectan los estados fisiológicos, por ejemplo, la fatiga, las drogas, la saciedad, la privación, etc. Segundo, circunstancias físicas, es decir, aquellos factores de figura fondo que actúan como estímulos antecedentes, por ejemplo, los problemas de percepción. Tercero, condiciones socioculturales, por ejemplo, instituciones culturales, presencia y acciones de individuos y grupos, y las reglas habladas o escritas.

Conclusión

Contrario a lo que generalmente se cree, Skinner (1981) señaló la importancia funcional de los conceptos al igual que el lenguaje en general. Le

asignó una función "económica" al considerar que éste implica la discriminación de una "clase" o conjunto de estímulos; por lo que su aprendizaje prepara al individuo para responder de mejor forma ante las contingencias en tareas de aprendizaje en general.

Skinner (1981) señala que el repertorio verbal del sujeto es controlado por la comunidad verbal a la que pertenece, exponiendo en forma implícita el carácter convencional del lenguaje. No obstante, a esta escuela se le critica el poco interés mostrado en el análisis de las variables sociales y culturales que pudieran participar en el proceso. Sidman M.(1986) indica que los analistas de la conducta han desatendido el estudio de las contingencias de reforzamiento que operan dentro de sus ambientes cultural, social y político.

Aunque se reconoce que dicho modelo aplica suficiente rigor metodológico en el análisis de la conducta, se considera que ofrece algunas desventajas teóricas para realizar estudios de los conceptos desde una perspectiva del desarrollo.

El que algunos autores contemporáneos se interesen en comprender la influencia que tienen los llamados factores disposicionales en la conducta y, particularmente, en la conducta conceptual, constituye un importante avance teórico y metodológico. Teórico, por cuanto proporcionan los elementos explicativos básicos para comprender la naturaleza compleja de la conducta, exigiéndonos redefinir la conducta conceptual como un fenómeno multicausal; metodológico, por cuanto nos obliga a adecuar los procedimientos empleados en la investigación y buscar procedimientos alternativos.

Desde esta perspectiva teórica se define el concepto como una conducta de discriminación de estímulos y se define su naturaleza a través de las relaciones funcionales entre las variables. Lo cual permite observar en forma directa el proceso de aprendizaje de algunos conceptos; sin embargo, algunos conceptos no se pueden adquirir a partir de la discriminación de sus atributos físicos, como en el ejemplo que ya antes habíamos expuesto del concepto "juego"; lo que constituye un problema metodológico en este campo de estudios. La teoría "mediacional" ofrece una solución a este problema, al considerar que se puede aprender la "regla" o relación que media entre los diferentes estímulos de la clase. Sin embargo, considera una "tercera variable encubierta" lo cual puede resultar incongruente con los principios básicos de este modelo.

La investigación sobre conceptos reporta mucha evidencia empírica sobre su objeto de estudio, pero la misma resulta insuficiente y, en algunos casos, contradictoria para plantear explicaciones generales y persuasivas. Así también, consideramos necesario explorar más a fondo las variables de tipo biológico, individual, social y cultural que puedan estar involucradas en el proceso de la formación de conceptos.

En suma, podemos señalar que en el área de estudio de los conceptos no es suficiente con que se cuente con modelos que ofrezcan ventajas metodológicas, sino que también se hace necesario que expliquen el concepto desde su dimensión real, es decir, que faciliten explicaciones ventajosas.

A continuación presentamos el tercer capítulo, en donde exponemos las ventajas y limitaciones metodológicas que los tres modelos mencionados antes nos ofrecen para la realización de estudios sobre los conceptos

CAPITULO TRES

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS EN LA INVESTIGACION SOBRE LOS CONCEPTOS

Una vez que se han descrito y analizado, en los dos capítulos precedentes, las características teóricas de los modelos a través de los cuales se ha venido abordando el estudio de los conceptos; consideramos conveniente exponer en el presente capítulo los aspectos metodológicos de las perspectivas Cognoscitiva, Sociocultural y Conductual, a fin de reflexionar sobre las ventajas y limitantes metodológicas que ofrecen dichos modelos en este campo de la investigación psicológica.

1. Investigación cognoscitivista: Aspectos metodológicos

Este modelo, como hemos señalado antes, fundamenta los procedimientos de su investigación en el supuesto de que es la estructura cognoscitiva la que determina el comportamiento, por lo que sus estudios buscan comprender dicha estructura. Los estudios de los conceptos generalmente se proponen conocer los significados y su estructura que, ante la imposibilidad de ser observados directamente, se infieren. A continuación presentamos los procedimientos más frecuentemente empleados en este campo de estudios.

1.1. Métodos empleados en la investigación de los conceptos:

Luria (1991) resume los métodos de investigación más frecuentemente empleados en la investigación conceptual:

1.1.1. Método de definición.

La tarea consiste en pedir al niño que defina el concepto de interés. Con éste se exploran las tendencias que adquieren los intentos de definición, y ante todo

establecer si el sujeto incluye o no el concepto en un sistema de relaciones lógicas o bien si reemplaza este proceso con la mera descripción de los rasgos directos del objeto designado por la palabra (el concepto).

1.1.2. Método comparativo .

En la tarea se presentan al sujeto dos vocablos que designan objetos de una misma categoría, y se le propone compararlos, hallar lo que tienen de común y que les une. Por ejemplo, "perro" y "gato" pertenecen a la categoría "animal".

1.1.3. Método de clasificación.

En la tarea se presentan al sujeto cuatro vocablos (o cuatro láminas), tres de las cuales pertenecen a una categoría común (Animales, herramientas, etc) y el cuarto no pertenece a dicho grupo. El sujeto debe responder cuales palabras (tres) u objetos son de una categoría común y decir cual es el cuarto objeto o palabra que está demás.

1.2. Tipos de estudios que se realizan.

Los diseños de investigación empleados por dichos autores son diversos. Por ejemplo, algunos de ellos emplean diseños de metodología transversal, incluyendo en sus estudios a sujetos de una misma edad o etapa del desarrollo (Camacho y Andrade, 1992); o bien, incluyen a tres o cuatro grupos de sujetos con edades y experiencia socio-educativa distinta, a fin de observar diferencias en el desempeño e inferir posibles cambios (Diaz y Reyes, 1992). Otros investigadores, con mucha

menor frecuencia, emplean en sus diseños metodología longitudinal, en la que obtienen mediciones discretas en determinado periodo de la vida de los sujetos con el propósito de observar directamente los cambios (Gopnik y Meltzoff, 1987). En este caso, los estudios reportados incluyen cortos periodos de la vida de los niños pequeños. Así también, se observa que generalmente se realizan muestreos intencionales de tipo no probabilístico.

Los investigadores cognitivos muestran su preferencia por realizar estudios en ambientes naturales (de campo) y en menor frecuencia realizan estudios experimentales en condiciones de laboratorio experimental. Generalmente persiguen dos objetivos; primero, describir el tipo de definición que el niño realiza al conceptualizar, ya sea a una edad específica o a distintas edades. Por ejemplo, McGheen-Bidlack (1991) estudió las diferencias típicas con que niños y adolescentes estadounidenses definen nombres concretos y nombres abstractos. Segundo, intentan describir las características o atributos de un concepto determinado, es decir, describir su estructura, ya sea a una edad específica (Camacho y Andrade, 1992) o a distintas edades (Szagun, 1992).

1.2.1. Unidad de análisis que se maneja. Los autores cognitivos, dando por hecho la existencia de una estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, generalmente emplean como unidad de análisis la respuesta verbal del sujeto. Ya sea ésta enunciada en forma verbal o en forma escrita.

1.3. Técnicas empleadas

1.3.1. Técnica de Conservación.

Esta técnica fue desarrollada por J. Piaget y actualmente es empleada por psicólogos evolutivos que siguen los postulados de su sistema teórico. La técnica básica es simple. El experimentador entrega al sujeto una bola de arcilla y le pide que haga otra exactamente igual, del mismo tamaño y del mismo peso. Luego de que el niño lo ha hecho, el experimentador aparta una de las dos bolas para usarla como norma de comparación y cambia la apariencia de la otra, a la que extiende hasta darle forma de salchicha, la achata como una torta o la corta en varios pedazos. El experimentador luego trata de determinar si el niño piensa que, luego de la transformación, la cantidad, el peso y el volumen de la arcilla cambiaron o permanecieron iguales, es decir, se conservaron. Define los conceptos cuantitativos como entidades estables dotadas de conservación.

Cada tipo de concepto de cantidad presenta aproximadamente la misma tendencia evolutiva: 1) no conservación; 2) un tipo de conservación momentánea, es decir, el niño sostiene la hipótesis de conservación en algunos casos, mientras que en otros no; 3) Responde con mucha seguridad que existe conservación. A pesar de esta aparente semejanza entre las tareas, la conservación de la materia, peso y volumen no se alcanzan en un mismo momento. En el caso de los sujetos de Piaget, la conservación de la materia parece alcanzarse entre los 8-10 años; del peso, entre los 10-12 años; y el volumen sólo a los 12 años o más tarde.

1.4. Tareas principales e instrumentos empleados.

Sus estudios en ambientes naturales los diseñan generalmente en dos fases. La primera, consiste en seleccionar la muestra de la población deseada; algunos autores reportan en esta fase el uso de cuestionarios o entrevistas como instrumentos, con el propósito de conocer las características necesarias de la población, como por ejemplo, el nivel socio-económico de la familia de procedencia (Saavedra, 1988; Candelas, 1981). La segunda, generalmente consiste en realizar una entrevista al sujeto participante en el estudio, en ésta, se pide que definan los conceptos de interés (Avendaño y Díaz Guerrero, 1992). Algunos autores han reportado la utilidad que tiene el realizar ejercicios de definición, previos a la entrevista, con el fin de asegurarse que los niños comprendan el procedimiento de la tarea de definición (Ayala y Espejel, 1988; Valdez y Hernández, 1986).

Conclusión.

El método de definición de conceptos permite la posibilidad de realizar estudios *ex post facto*, es decir, estudios que exploran la estructura conceptual que se ha integrado en el niño. Este método podría ser útil en estudios longitudinales y transversales a fin de valorar el desarrollo de los conceptos de interés.

Por su parte, los métodos comparativo y de clasificación son útiles en el estudio directo del proceso de formación de los conceptos.

La técnica de conservación resulta útil sólomente en el estudio de algunos de los conceptos, por ejemplo, sería difícil estudiar a través de esta técnica el concepto

"amor" o "amistad" por su carácter subjetivo.

En este modelo se considera importante el uso de instrumentos, previo a la tarea principal, como son la entrevista y el cuestionario, a fin de igualar la muestra y de controlar en alguna medida las variables de interés, por ejemplo, la experiencia escolar y las características del grupo familiar.

En la bibliografía revisada se observa que son más frecuentes los estudios de campo y el uso de metodología transversal.

A pesar de la riqueza de sus procedimientos no se ha recogido suficiente evidencia empírica para fundamentar explicaciones generales persuasivas (Neimarck,1990). Por lo que se considera que el nivel de la investigación realizado en este campo de estudio es de carácter descriptivo.

No obstante las ventajas señaladas, por parte de los cognoscitivistas, dicho enfoque tiene limitaciones metodológicas importantes. Etzel et al., (en prensa) reportan que es frecuente encontrar estudios de conceptos que relacionan "edad cronológica" y desarrollo sin definir las variables y su naturaleza; así también critican la "circularidad" en que se cae en las explicaciones y conclusiones que presentan en sus estudios; señalan que sus inferencias se basan más en los supuestos teóricos que en los datos observados.

2. Investigación sociocultural: Aspectos metodológicos

2.1. Paradigma de interacción social.

Un fundamento básico en este enfoque es el paradigma de interacción social. En él se considera la naturaleza social humana, por lo que se señala que el individuo sólo puede desarrollarse, de manera esperada o "normal", a través de la relación social que establece con sus semejantes. Se considera que las variables de tipo biológico, psicológico y sociocultural son determinantes en la formación y desarrollo de la persona.

2.2. Procedimientos empleados

2.2.1. Método de la doble estimulación

Para estudiar el proceso de la formación de conceptos en sus diversas fases de desarrollo, Vygotsky utilizó el método ideado por uno de sus colaboradores, L.S. Sakharov (1930), denominado "el método de la doble estimulación". En el cual se le presentan al sujeto dos grupos de estímulos, uno que actúa como objetos de su actividad (estímulos directos del medio), y el otro como signos que pueden servir para organizarla (mediadores).

El método consiste en introducir en el marco experimental "palabras sin sentido", que en un primer momento no significan nada para el sujeto, incluye así mismo conceptos absurdos, atribuyendo cada palabra sin sentido a "una combinación particular de atributos del objeto" para los cuales no existe ni una

palabra ni un concepto determinado con anterioridad. A medida que el sujeto manipula los objetos y los relaciona con las palabras y conceptos mediadores, de acuerdo a su capacidad social y psicológica, asimila los conceptos. La introducción gradual de los medios de solución, permiten estudiar el desarrollo completo de la formación del concepto en todas sus fases dinámicas. Una vez formado el concepto, se procede a observar si hay transferencia a otros objetos, permitiendo al sujeto el uso de los nuevos términos, el hablar sobre objetos que no son las figuras de experimentación, y definir su significado de un modo generalizado. La solución del problema no presupone conocimiento ni experiencias previas.

2.2.2. Técnica de redes semánticas

Estos investigadores, con base en los principios explicativos de la cognición, emplean típicamente en sus procedimientos la "Técnica de Redes Semánticas". Su empleo tiene como propósito principal el conocer las distintas palabras definidoras del significado del concepto de interés. Esta técnica proporciona información de los "modos del conocimiento" del sujeto a través de las asociaciones existentes proporcionadas por los mismos sujetos. Se fundamenta en la teoría de la memoria semántica, la cual hace alusión a la memoria como una red de significados abstraídos del mundo externo.

El procedimiento de la técnica de las redes semánticas consiste en pedirle, a cada sujeto participante en el estudio, que escriba un mínimo de seis y un máximo de doce palabras que considere que se asocian al concepto "x". Se le explica que dichas palabras pueden ser verbos, sustantivos o adjetivos. Posteriormente, se le pide que jerarquice las palabras escritas (definidoras) de acuerdo al grado de

relación que tenga la definidora con el concepto en estudio. Esto es, se califica con (1) a la que mejor la defina, con (2) a la que la defina menos, con (3) a la que la defina aún menos, y así sucesivamente (4, ...6 o 12).

Posteriormente, los investigadores categorizan las definidoras escritas por los sujetos con base a sinónimos (Díaz Loving et al, 1988; Avendaño y Díaz Guerrero, 1992), auxiliándose en algunos casos de diccionarios (Camacho y Andrade, 1992; Valdez y Hernández, 1986).

Se considera que la estructura semántica del concepto es dinámica y evoluciona enriqueciéndose con significados que la realidad sociocultural le proporciona. Todo ello, en el proceso de interacción del niño con su medio.

2.2.3. Técnicas de representación social.

Otros autores que han investigado los conceptos emplean la teoría de la representación social, la cual supone que los contenidos de los conceptos son representaciones individuales y de carácter subjetivo, las cuales se asimilan de la realidad social en donde el sujeto interactúa con sus semejantes. Algunos reportan el uso de cuestionarios como técnica principal (Saavedra, 1988) y el uso de técnicas proyectivas, como por ejemplo, "el test de la familia" (Candelas, 1981).

2.3. Consideraciones generales de la perspectiva socioculturalista.

Un punto de discusión entre investigadores culturalistas es en cuanto al carácter relativo o absoluto que puede tener la relación entre el lenguaje y la

cognición. Se observan dos posiciones antagónicas entre los autores que consideran la existencia de relaciones universales en dicha relación y, a su vez, diferencias culturales relativas (Cole y Scribner, 1977); y aquellos que conciben únicamente la existencia de diferencias culturales relativas, sin considerar ningún principio o relación de carácter universal (Bruner, J., 1991). Dicha discusión se vuelve más filosófica que psicológica, por lo que no nos extenderemos en este punto.

Buena parte de la investigación transcultural del desarrollo ha sido orientada al estudio de los patrones de crianza empleados por familias de distinto medio cultural. Por ejemplo, Gutiérrez, Sameroff y Karrer (1988) reportan que se han identificado diferencias en las prácticas de crianza del niño y las actitudes de madres México-Americanas y Anglo-Americanas.

Conclusión

Las aproximaciones cognoscitivistas hacen énfasis en el desarrollo conceptual y en su importancia en el desarrollo cognoscitivo en general. La evolución de los conceptos implica el desarrollo del pensamiento y el cambio en el modo de operar de este último; por lo que en el desarrollo del niño se observan cambios en las habilidades que van de lo concreto a lo abstracto. Sin embargo, en la bibliografía revisada con muy poca frecuencia se hace referencia al cambio de conceptos específicos, ni se señala su mecanismo de evolución. Se considera que el significado del concepto se enriquece con la experiencia que obtiene el niño.

En la bibliografía revisada se evidencia que entre los autores que señalan la evolución de un concepto están Vygotsky, Szagun (1992), Keil y Batterman (1984)

y, lingüistas como, Clark y Clark (1977).

La teoría de los rasgos, la cual sugiere que los conceptos contienen atributos o características definidoras, ha sido retomada por los investigadores en este campo por ser una técnica que les permite describir los rasgos que componen al concepto (su estructura) e inferir el desarrollo alcanzado en su significado.

Sin embargo, los estudios revisados se orientan con mayor frecuencia hacia el estudio del cambio de la conceptualización que hacia el cambio en la estructura de un concepto "x".

Una técnica que se emplea frecuentemente en estudios de estructura conceptual es la de redes semánticas, ésta se adecúa solamente a sujetos escolarizados que saben leer y escribir; lo cual constituye una de sus limitantes.

Aunque la cultura viene a ser objeto de estudio de la antropología, en psicología nos auxilia en la búsqueda de la comprensión de la conducta humana.

Al igual que a las diferentes aproximaciones cognoscitivas, se le señalan limitaciones metodológicas ya que emplean la inferencia al no poder observar directamente sus constructos hipotéticos.

3. Investigación conductual: Aspectos metodológicos

Como hemos venido diciendo, su enfoque requiere más bien de la observación directa de los estímulos en el ambiente y de las respuestas del

organismo, la manipulación sistemática de los estímulos y la especificación de las relaciones funcionales entre estímulos y respuestas. Por lo general se ignoran las variables no manipulables y en su lugar se emplean variables ambientales que puedan manejarse.

Un fundamento básico de los procedimientos de investigación lo constituye el paradigma de la triple contingencia, como veremos a continuación.

3.1. El paradigma de la triple contingencia.

Los analistas de la conducta ilustran su paradigma mediante una contingencia de tres términos: ED -- R -- ER. En donde ED se refiere a un estímulo discriminativo o al estímulo antecedente, R a la respuesta y ER al estímulo reforzante o estímulo consecuente. La relación entre R y ER muestra como la presencia de un estímulo consecuente (el ER) mantiene o aumenta la probabilidad de la respuesta (R). Otro tipo de relación implica el estímulo que precede o acompaña a la respuesta: estímulo antecedente. Un estímulo puede ser discriminativo (ED) cuando el organismo principia a responder, consistentemente, en una forma determinada ante un estímulo antecedente y no frente a otro (que algunas veces se le halla relacionado). Se dice que la discriminación de estímulos es solamente una relación entre la respuesta y el estímulo antecedente (ED) que la controla. El término control de estímulos es sinónimo de discriminación de estímulos. El término de "control de estímulos" se prefiere al de "discriminación de estímulos" porque éste parece implicar un proceso hipotético interno. Cuando se hace un entrenamiento en discriminación, se refuerza la respuesta al ED entrenado, mientras que las respuestas a otros estímulos en el ambiente se dejan sin

consecuencias (Etzel et al., en prensa; Skinner, 1981).

Se hacen algunas distinciones en relación a las diferentes relaciones en que se dá la contingencia de los tres términos. Por ejemplo, el área de la conducta conceptual se identifica por el interés que se les asigna a las funciones que el estímulo antecedente tiene en relación con las respuestas. De igual forma, Sidman, 1976 (citado en Etzel, et al en prensa) distingue entre conducta gobernada por las contingencias de reforzamiento, a la cual podría considerársele propositiva, y conducta discriminativa bajo control de estímulos, la cual sería fácil tratar como "conocimiento".

En este sentido, el conocimiento estaría valorado por la relación funcional que se establece entre variables, sin necesidad de hacer referencias a conductas internas, no observables. Por ejemplo, cuando un niño de primaria logra discriminar las letras vocales (a, e, i, o, u), el maestro indica que ese niño "conoce las vocales". En este sentido, el conocimiento implica discriminación y control de estímulos.

A pesar de reconocer la importancia del estudio de la relación ED - R, principalmente en el estudio de conductas complejas como la conceptualización y el conocimiento, se señala que la investigación acerca de las relaciones entre las respuestas y sus reforzadores (R - ER) excede, con mucho, a la investigación que se lleva a cabo sobre los estímulos antecedentes y las respuestas (ED - R).

3.2. Procedimientos empleados en la investigación de los conceptos.

Operacionalmente, aprender un concepto, implica aprender los atributos que

lo definen y las relaciones (principios) entre éstos. La descripción de cualquier concepto con atributos físicos puede tener la forma de la función $C = R (x, y, \dots)$ donde x, y, \dots son las características discriminables de ejemplos de la población de estímulos y R es la relación entre aquellas características que elaboran y completan la división (conjunto de atributos relacionados). Por ejemplo, el concepto "triángulo", se refiere a figuras cerradas con tres lados de líneas rectas (Bourne, 1985).

Bourne (1985) reporta que en la mayoría de trabajos experimentales se realizan tareas en las cuales el sujeto desconoce los atributos (o rasgos físicos) y, por el contrario, la relación entre éstos atributos es dada a conocer ya sea implícita o explícitamente. Son menos frecuentes las tareas en las que al sujeto se le proporcionan los atributos (o rasgos físicos) y se le pide que identifique la relación (principio o regla) entre éstos.

Tanto en el aprendizaje humano de conceptos (Anderson y Faust, 1988; Bourne, 1985) como en el aprendizaje animal de conceptos (Kendrick, Wright y Cook, 1990) los investigadores reportan similares procedimientos experimentales, con algunas variantes. En primer lugar, señalan que una primera parte del experimento consiste en tareas de discriminación de estímulos (adquisición); y una segunda parte, incluye tareas de transferencia del aprendizaje obtenido.

3.2.1. Tareas de aprendizaje.

Anderson en 1966 (citado en Anderson y Faust, 1988) señala que en una típica tarea de aprendizaje de conceptos en el laboratorio, los estímulos son diseños

geométricos abstractos que difieren en distintos sentidos; por ejemplo, él utilizó 128 estímulos diversos que representaban todas las posibles combinaciones de siete características: a) número: una o varias figuras; b) color: rojo o verde; c) forma: rectángulo o rombo; d) sombreado: sólido o delineado; e) barra negra centrada: vertical, horizontal; f) línea delimitante: continua, punteada; g) posición de las figuras: horizontal, vertical. El sujeto vió un diseño geométrico cada vez en una pequeña pantalla colocada frente a él. Su tarea consistía en clasificar cada diseño como una X o una Y, tan pronto como emitía una respuesta, se le decía si había sido correcta o equivocada. Cuando el sujeto pudo lograr 15 clasificaciones correctas consecutivas, se supo que había aprendido el concepto. El investigador eligió arbitrariamente la forma de los diseños como la característica que definía el concepto. todos los diseños que mostraban un diseño rectangular eran X, y los que tenían forma de rombo eran Y. Así la característica crítica del concepto era la forma. Todas las demás características de los objetos no tenían nada que ver. Cuando el sujeto aprendía el concepto, el comportamiento quedaba bajo el control del estímulo discriminativo; la forma.

3.2.2. Tareas de transferencia.

La transferencia se define como la influencia que el aprendizaje de una tarea previa ejerce sobre el aprendizaje o sobre el rendimiento de una tarea posterior. Anderson y Fauste (1988) señalan un procedimiento sencillo para saber si ha ocurrido dicha transferencia.

	Aprendizaje tarea 1	Aprendizaje tarea 2
Grupo A	X	X
Grupo B	O	X

Al grupo A se le enseña la tarea 1, en tanto que al B, que se denomina "grupo control", no. Después, ambos grupos son sometidos a prueba con la tarea 2. Si existe una diferencia confiable entre los dos grupos en la tarea 2, concluimos que ha tenido lugar la transferencia del aprendizaje. La transferencia puede ser negativa o positiva.

Otro procedimiento podría ser, el comparar el promedio de error o el número de ensayos requerido para el aprendizaje, entre los ensayos en la etapa de adquisición y los ensayos de la etapa de transferencia de un mismo sujeto/ grupo.

En algunos experimentos es el sujeto el que determina la secuencia de los ejemplares de la categoría (o concepto) en la resolución de la tarea experimental; en otros, es el experimentador quien determina dicha secuencia usando determinados criterios o de manera aleatoria. Dichos procedimientos son cambiados y ajustados de acuerdo a los propósitos del estudio.

3.2.3. Instrucciones .

Bourne (1985) señala que casi todos los experimentos comienzan con una serie de instrucciones al sujeto. El propósito de éstas es dirigir la atención del sujeto

hacia los aspectos críticos del problema, de tal modo que no se pierda en detalles incongruentes. Incluyen normalmente: a) una definición general de los conceptos, b) una descripción de la población estímulo completa, con dimensiones y valores, c) un informe acerca del modo en que se presentarán los ejemplos estímulos, d) información acerca de los requisitos de las respuestas, cómo y cuándo se deben hacer las respuestas, y e) un informe que describa, de un modo general, el significado de la retroalimentación correctiva que seguirá a una respuesta. Debe conocerse todo acerca de la tarea, excepto el aspecto particular que debe aprender o usar el sujeto. Las instrucciones deben considerarse una variable poderosa en el trabajo sobre la conducta conceptual.

3.2.4. Ensayos.

Frecuentemente se dice que los tres eventos__estímulo, respuesta y retroalimentación__ constituyen un ensayo. En estos experimentos una medida frecuente de ejecución es el número de ensayos que recibió el sujeto antes de dejar de cometer errores.

3.2.5. Medidas de ejecución.

Las medidas más fáciles de tomar son el número de ensayos requeridos para el aprendizaje y el número de errores de categorización antes que se logre la solución de un problema. Estas son medidas que reflejan la eficiencia en la ejecución; pero sobre todo, proporcionan muy poca información acerca de cómo el sujeto resuelve un problema. Una medida derivada, podría ser determinar el

promedio del número de errores hechos por un grupo de sujetos en cada ensayo sucesivo o grupo de ensayos (Bourne, 1985). Por ejemplo, McDonald y Whinney (1991) en su estudio de adquisición de categorías en tareas de aprendizaje de conceptos, reportan el empleo del promedio de error y el tiempo de reacción, como procedimiento de medición.

Dicho autor señala que se suele hacer una distinción en el trabajo experimental, entre el aprendizaje de atributos y el de relaciones (principios o reglas). Generalmente, los problemas de aprendizaje de atributos consisten en una serie de eventos o ensayos en los cuales el sujeto adquiere información nueva, acerca de una propiedad-estímulo (una serie de propiedades) de los objetos. Los problemas de aprendizaje de relaciones representan una serie de oportunidades para el aprendizaje de una nueva relación entre propiedades desconocidas del estímulo.

3.3. Dificultades metodológicas.

En el aprendizaje de relaciones (principios o reglas) se presentan algunos problemas de procedimiento que implican a la teoría empleada, como veremos a continuación.

Investigadores como Green, Mackay, Sounders y Soraci, 1990 (citados en Etzel et al., en prensa), Bourne (1985) y Anderson y Faust (1988) han reportado que los atributos de un concepto no siempre se pueden especificar tan claramente en términos de estímulos (atributos) físicos. Por ejemplo, el concepto "dinero", "juego", "comida".

Bourne (1985) señala que se han hecho intentos para reducir este proceso a términos de aprendizaje de E-R en función de la "familiaridad" del estímulo-objeto pero tales esfuerzos resultan poco convincentes.

Otros investigadores como Kendler y Kendler en 1964 y Osgood en 1953 (citados en Pérez y Pereira, 1986) y Reed (citado en Osgood, 1973) han propuesto modelos "mediacionales" como una alternativa de solución, en donde consideran la participación de una "tercera variable", que podría referirse a eventos privados (Skinner, 1981) o ser de naturaleza cognoscitiva.

Ante esta problemática, de carácter teórico y metodológico, se observa interés por parte de investigadores analistas de la conducta, por buscar soluciones, sin dejar de considerar el análisis de las relaciones de variables observables. Como señalamos en el siguiente apartado:

4. Nuevas direcciones en la investigación conductual de los conceptos

4.1. Cambios importantes en el control de estímulos.

Malcuit y Pomerleau, (en prensa), y Pérez y Pereira (1986) indican que aunque se ha trabajado muy bien en el aprendizaje de conductas simples, se encuentran dificultades metodológicas al momento de estudiar las conductas complejas; sin embargo, en la época contemporánea, como Etzel Et al., (en prensa) reporta, dicha área del control de estímulos ha cambiado entre los analistas de la conducta, habiéndose movido de las discriminaciones simples a las discriminaciones condicionales complejas y a las relaciones equivalentes en las que no obstante que se estudian procesos más complicados, se continúa todavía, con la manipulación de

las variables ambientales (ED, E antecedente), sin formular hipótesis sobre reguladores internos.

Etzel et al., indican que aunque buena parte de la conducta conceptual comienza con discriminaciones simples, rápidamente se extiende a relaciones complejas entre los estímulos (o eventos). Así también, estos investigadores reportan que se está aplicando la tecnología de reducción del error en la investigación conceptual, con miras a mejorar los procedimientos empleados en este campo de estudios.

4.2. Tecnología de reducción del error.

Dichos procedimientos se hallan en contraste con los métodos usuales de ensayo- y - error, en donde los sujetos aprenden lentamente a responder cada vez menos a los estímulos incorrectos y cada vez más a los estímulos correctos, con presentación de muchas respuestas incorrectas.

La tecnología de la reducción del error incluye varios procedimientos de manipulación de los estímulos antecedentes, los cuales tienen como propósito común reducir los errores durante el aprendizaje.

Las relaciones deseadas entre los estímulos antecedentes y la respuesta pueden ocurrir, con estos métodos, desde la primera presentación del estímulo discriminativo que va a ser entrenado. No necesitan ocurrir errores. La respuesta deseada puede darse, siempre, después de la presentación de un estímulo antecedente particular. De esta forma, manipulando el ED u otros estímulos

antecedentes en el ambiente, puede transferirse la respuesta a lo largo de los distintos ensayos hasta alcanzar el criterio de control. Las relaciones entre la forma del ED final y la respuesta, ocurren, de esta manera, sin que se presenten errores en el momento de la presentación o posteriormente.

Estos procedimientos se diseñaron para que desde el principio, el estímulo correcto tenga una probabilidad mayor de producir una respuesta que el estímulo incorrecto y para facilitar el estudio de la conducta conceptual.

Conclusión.

A través del análisis conductual de la relación de triple contingencia, la escuela conductual se constituye en una opción viable para abordar algunos estudios de los conceptos, tanto en humanos como en animales. El rigor metodológico exigido por el análisis de la conducta da fe del valor de esta aproximación para la ciencia psicológica contemporánea.

Algunos investigadores del análisis de la conducta reconocen limitaciones teóricas y metodológicas en el modelo. Por ejemplo, Kendrick et al., (1990) señala que las variables que influyen en la adquisición y el desarrollo de los conceptos no son claras aún. Bourne (1985) señala que la técnica de una sola medición y la medición del promedio de error o la velocidad de respuesta, no son suficientes para conocer el proceso de la formación del concepto, ya que éste es un proceso dinámico. Así también, podría discutirse en estos estudios que tan comparable a la realidad pueden ser los artificios experimentales empleados por los investigadores, principalmente en el estudio de conductas complejas, como sería el caso del estudio

de los conceptos y hasta que punto el investigador puede especificar la conducta clasificadora y los estímulos a discriminar (Cole y Scribner, 1977).

Sin embargo, se observan inquietudes de parte de autores contemporáneos por superar tales limitaciones, reportando algunos resultados alentadores. Como por ejemplo, la posibilidad de emplear "la tecnología de la limitación del error" en este campo. (Etzel, et al., en prensa).

El paradigma de la triple contingencia se ve favorecido con aportaciones básicas. Por ejemplo, investigadores como Peter Harzem y Bijou dan cuenta de los factores disposicionales, entre los que incluyen estados fisiológicos del organismo, estados y condiciones perceptuales y la influencia de la cultura; sin embargo, estos enfoques aún no predominan completamente en el estudio de los conceptos, según se aprecia en la bibliografía revisada. Así también urge encontrar procedimientos apropiados que permitan el estudio de conceptos que no se pueden clasificar por sus atributos físicos.

A pesar de que la escuela conductual ha desarrollado un eficiente fundamento sistemático aún le falta dar aportes en el estudio de conductas complejas (Sidman, 1986). Sidman M. (1986) señala que las unidades de análisis no necesitan ser fijas. Ya que al incrementar progresivamente el tamaño y la complejidad analítica, se podría observar que emergen nuevas relaciones entre los elementos de la unidad y entre las unidades, ubicándose así los fenómenos conductuales más complejos dentro de un mismo marco sistemático.

Etzel et al., (en prensa) señalan que la desatención de los conductistas al

control de estímulos ha dado lugar a que los cognoscitivistas supongan que los analistas de conducta no estudian la conducta conceptual o lo hacen raramente y entonces, en este campo, se percatan de un vacío que hay que llenar. Como hemos señalado, las aproximaciones más frecuentemente empleadas en el estudio de los conceptos son de orientación conductual y cognoscitivas.

Una limitante que se observa en este campo de estudios esta relacionada precisamente con los modelos que se emplean; algunos de estos modelos plantean definiciones parciales de la conducta conceptual dejando de lado las variables que intervienen, descuidando así su naturaleza compleja y multicausal. El considerar la participación de variables de tipo biológico, psicológico y sociocultural en dicho proceso, asegura la dimensionalización del fenómeno de acuerdo a su real naturaleza.

Otras explicaciones, presentan ventajas teóricas en el sentido que explican la conducta conceptual en su dimensión real, es decir, exponen el desarrollo de dicho fenómeno sujeto a la interacción compleja de diferentes variables de tipo biológico, social cultural y psicológico. Sin embargo, no obstante la riqueza teorica que presentan, se le señalan limitaciones metodológicas serias; ya que al interesarse en conocer la estructura del significado de los conceptos, ante la imposibilidad de observarlos directamente, lo infieren.

A continuación presentamos el modelo propuesto para realizar la presente investigación. Se describen sus características teóricas y metodológicas y las ventajas que ofrece para llevar acabo este tipo de estudios. Así también, se describen los procedimientos de la investigación derivada de este análisis.

CAPITULO CUATRO

PROPUESTA DEL ESTUDIO DE LOS CONCEPTOS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Como se ha venido señalando en los capítulos anteriores, el emprender estudios sobre los conceptos implica muchas dificultades de tipo teórico y metodológico. Por cuanto que algunos investigadores proponen alternativas con suficiente rigor metodológico pero descuidan algunos elementos explicativos y otros, partiendo de explicaciones amplias parecen descuidar el estudio objetivo de los datos en el método empleado.

Tratando de superar las limitaciones de los modelos anteriormente señalados en el presente estudio se emplea el Modelo Relacional (Alcaraz y Martínez, 1994) por considerar que sus características teóricas y metodológicas pueden hacer factible alcanzar los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación.

Aunque el modelo en mención se orienta principalmente al estudio de la adquisición del lenguaje, encontramos que su estructura y lógica permiten también el estudio de los conceptos desde una perspectiva del desarrollo, al considerar que el aprendizaje no se da de una vez y para siempre, sino que la conformación de la red de asociaciones palabra-objeto y palabra-palabra se va construyendo paulatinamente, de forma gradual y continua. Es decir, esta propiedad del modelo nos permite valorar el nivel de desarrollo alcanzado por un concepto "x" a una edad determinada del niño. Permite valorar las diferencias en la estructura conceptual entre niños de distinto nivel educativo e inferir los posibles cambios.

Una de las ventajas metodológicas de este modelo es el hecho de no hacer inferencias, pues se parte de la respuesta verbal del sujeto, la cual de acuerdo a la lógica del modelo no tiene relación con el mundo interno del individuo en su connotación mentalista, sino con los fenómenos externos de la realidad.

Las características explicativas del modelo, nos permitieron considerar la posibilidad de observar y estudiar los conceptos en culturas diferentes; bajo el supuesto de que, si las referencias específicas moldeadas son diferentes en cada grupo social, tales diferencias pueden estar plasmadas en la estructura de los conceptos. Si la conducta social varía de un grupo a otro, es posible que algunos de los rasgos estructurales de los conceptos también presenten algún tipo de variación o diferencia.

Este modelo podría constituir una alternativa viable para el estudio de los conceptos; ya que supera, en parte, las dificultades ya mencionadas, como veremos más adelante.

En el presente capítulo, en primera instancia, abordamos la descripción de los principios y las características básicas del modelo citado, para finalmente presentar, el método y procedimientos generales de la investigación derivada del mismo

1. PRINCIPIOS GENERALES DEL MODELO RELACIONAL

Dichos autores señalan que algunas de las limitaciones que presentan algunos modelos que buscan explicar la conducta verbal, en primera instancia, es el hecho de que retoman únicamente la función referencial, es decir, la propiedad del lenguaje de designar a los objetos o eventos de la realidad a través de palabras, descuidando el considerar las otras funciones que cumple el lenguaje en la actividad humana, como se aclara más adelante. Por otra parte, mencionan que los investigadores sólo han retomado un aspecto del fenómeno lingüístico.

Algunos se aferran a considerar la raíz biológica y el carácter natural que puede existir entre el referente y lo referido, mientras que otros se limitan a considerar el componente social, señalando el carácter convencional del lenguaje. Constituyendo ambas posiciones enfoques parciales y reducidos del fenómeno.

Alcaraz y Martínez (1994), señalan que ambas tienen parte de verdad, considerando que en efecto el lenguaje está fundamentado en una estructura anatómica y neurofisiológica; pero que apartir del particular tipo de interacciones que esa estructura establece con su medio ambiente, la comunicación va adquiriendo formas específicas, es decir, se va recorriendo el camino de lo natural a lo social, con sus respectivos elementos convencionales.

En suma, señalan que en el estudio del lenguaje es necesario considerar sus aspectos naturales, muchos de ellos presentes en la comunicación animal; sus aspectos sociales y las diversas funciones que cumple. Presentan un enfoque amplio del fenómeno, de acuerdo a la naturaleza del mismo; aportando una teoría, que aborda lo individual, lo social y lo biológico.

Proponiendo una explicación comprensiva de las funciones del lenguaje, los contextos y raíces del mismo, abordan el estudio del fenómeno lingüístico, como una "actividad" en la que de manera continua y progresiva se van estableciendo diversos tipos de relación. Explican que el desarrollo de dichas relaciones sucesivas, se da a través de la "autorreflexividad múltiple", es decir, se da cuando los actos del

hablante se entrelazan entre sí y con los fenómenos del ambiente, al igual que con los actos del escucha, con los actos sensoriales que provocan y de éstos con la emisión de palabras, las cuales, a su vez, se articulan entre sí, para conformar las distintas dimensiones de la comunicación que corresponden a las funciones emotiva-expresiva, conativa, fática, referencial, relacional y autorreflexiva del lenguaje.

Dicha propuesta presenta ventajas metodológicas, en el sentido que hace explícitas las diferentes operaciones del proceso en estudio, permitiendo el registro objetivo de los datos en la investigación sin necesidad de inferirlos.

Proponen que las relaciones que constituyen al lenguaje se hallan ordenadas jerárquicamente a partir, primero, de una configuración predominantemente sensorial que se asocia con la emisión de palabras y, segundo, por medio de estructuras, sobre todo lingüísticas, que a medida que se despojan de sus elementos sensoriales, sirven para la formulación de abstracciones. Es únicamente a través del intercambio social con el ambiente, que se va conformando progresivamente la red de asociaciones múltiples de los elementos de la realidad con el auxilio del lenguaje. Es de esta red que el individuo dispone en el intercambio con su ambiente, ejercitando las diferentes funciones del lenguaje.

El lenguaje es definido como la actividad en que se pone en funcionamiento esa red de asociaciones generales, la cual está estructurada en un primer nivel con asociaciones de palabras y elementos sensoriales, es decir elementos de la realidad concreta, por ejemplo, rojo, duro, revólver, etc. y nombres propios en general; y en un nivel superior, configurada por asociaciones de tipo abstracto, es decir, se encuentran

palabras asociadas con palabras. De manera que en este sistema relacional, la interacción hablante oyente queda así asegurada y facilita la comprensión mutua entre los participantes del intercambio lingüístico. Esta característica del modelo nos permite emplear la entrevista como técnica o instrumento útil en el estudio; al pedir al niño que defina el concepto "x", tal pregunta evoca la respuesta verbal, la cual no es lineal, sino que representa a todas las asociaciones de tipo concreto o abstracto presentes en el sujeto, por ejemplo, un niño de 6-7 años puede presentar dificultades para responder al pedirle que defina el concepto "amor" o "guerra", ya sea porque hay pocas asociaciones disponibles o ninguna; posiblemente ocurriría lo contrario en algunos adolescentes, quienes tienen mayor número de asociaciones disponibles, de tipo concreto y/o abstracto, que le permiten extenderse en su respuesta.

El modelo está fundamentado en el análisis de los siguientes elementos:

1.1. Elementos fundamentados en los principios del condicionamiento.

Los autores consideran que las reacciones simples de un organismo ante un estímulo, pueden servir de "señal" para otros organismos, considerando explícitamente el efecto que tiene la conducta sobre los demás, a través de la asociación de la respuesta y el estímulo en cuestión. De esta forma, la respuesta cumple funciones de referencia del estímulo. Señalan que las reacciones a los estímulos con componentes emocionales adquieren el papel de señal con relativa facilidad, debido a que las reacciones afectivas tienen formas de expresión más evidentes.

Consideran que es en la interacción entre los organismos donde se realizan ajustes recíprocos entre los mismos; los cuales se convierten en patrones ritualizados o estereotipados, facilitando las interacciones posteriores. Dicho ajuste ciproco, para llegar a convertirse en ritualizado, pasa a través de un proceso de moldeamiento.

Este modelo se fundamenta básicamente en los principios del condicionamiento clásico y operante, ya que es a través de tales esquemas de condicionamiento que se explica la adquisición de respuestas anticipatorias y de respuestas que le sirven al organismo para conseguir modificaciones en su entorno; el individuo desarrolla las diferentes asociaciones palabra-objeto y palabra-palabra, asociaciones que son reforzadas y moldeadas socialmente.

1.2. Elementos de interacción con el ambiente:

En la interacción con el ambiente se forman patrones de respuesta de dos tipos: 1) Sensoriales, con las que se forman series de respuestas sensoriales asociadas que constituyen el percepto u objeto complejo de la percepción. En la formación de ese objeto complejo de la percepción participa de modo fundamental el condicionamiento figural. 2) Manipulativas, son los hábitos culturales de empleo de un objeto. La función

referencial del lenguaje sirve para nombrar los objetos y eventos del ambiente. La referencia no se hace al objeto real, sino al objeto construido durante el proceso de percepción, es decir, al conjunto de respuestas sensoriales que constituyen el percepto.

Señalan que la adición de elementos al percepto complejo, se realiza a través de sucesivas correcciones a las sobreextensiones o generalizaciones que surgen en la designación; es decir, el proceso continuo de asociaciones palabra-objeto, basado en la percepción, se realiza por medio de ensayos constantes, dado que no es posible que un individuo tenga acceso a las respuestas perceptuales de otros. Sin embargo, tal construcción no es individual. En la corrección y los ensayos que realiza el individuo, es determinante su grupo social, ya que la construcción del percepto es en base a elementos convencionales. es decir, se refuerza al sujeto en la construcción de perceptos socialmente aceptados en ese grupo.

El modelo relacional explica la relación del lenguaje con el objeto perceptual, señalando que el percepto cambia y se reestructura en el contexto de las relaciones que el individuo establece con su ambiente. Socialmente, a través de diferentes ensayos, se va especificando la referencia, moldeándose las respuestas verbales aceptadas en el grupo social que están de acuerdo con su cultura.

En suma, el proceso de estructuración de los estímulos que componen el entorno, se realiza en el contexto de las relaciones que el organismo establece con su ambiente, adquiriendo carácter convencional.

1.3. Elementos de la relación diádica o poliádica:

Al considerar la relación diádica en las interacciones lingüísticas, toman en cuenta la función fática del lenguaje, es decir, el hecho de que mediante el habla se puede mantener una interacción y de ese modo satisfacer necesidades de índole social de los interlocutores; de igual forma, señalan la importancia de la función conativa del lenguaje, es decir, la posibilidad de que a través del lenguaje se logra modificar el comportamiento del escucha, para satisfacer así una necesidad del hablante. Como ejemplo de ésta, citan las órdenes que hacen que el escucha realice algo.

1.4. Elementos de la relación lenguaje-objeto perceptual:

Enfatizan en este apartado, la importancia de la función referencial del lenguaje, en la que las palabras o los conceptos designan los objetos construidos en la percepción.

Señalan que los objetos de la percepción a los que el lenguaje hace referencia son construcciones facilitadas, en su mayor parte, por el propio lenguaje; al mismo tiempo que el lenguaje sirve para estructurar la realidad, el lenguaje también se reestructura.

Señalan a la participación social y al lenguaje como puntos de diferencia explícita entre la especie humana y los animales en general; considerando que aunque existen construcciones realizadas por los animales que se llevan a cabo en base a la

captación de la mera secuencia de estímulos, en el ser humano es diferente, ya que el objeto complejo de la percepción es una construcción social, en cuya conformación participa el lenguaje.

1.5. Elementos de la estructura del lenguaje:

El lenguaje se va estructurando de manera progresiva. A partir de los fonemas, morfemas y palabras sueltas, hasta la constitución de enunciados, de carácter complejo. Esta serie de integraciones van permitiendo especificar la referencia y, de esta manera, no sólo conforman una cierta estructura de la realidad, sino también, van estructurando el lenguaje mismo.

En este proceso, se establece una serie de relaciones entre los objetos de la percepción, es decir, los objetos se sitúan en las relaciones que guardan unos con otros, se les fija una posición en el tiempo y el espacio, lo cual se refiere a la función del lenguaje denominada "relacional". Dichas relaciones pueden establecerse no sólo a partir de objetos percibidos, sino también a partir de conceptos.

Cuando las referencias se hacen a las palabras o conceptos y no a los objetos de la percepción, es decir, cuando las palabras se relacionan y organizan entre sí, como ocurre cuando se quiere explicar el significado de un concepto, estamos hablando de la función autorreflexiva del lenguaje.

En resumen señalan que, la función relacional permite estructurar la realidad y da un orden especial al propio lenguaje a través de las partículas y afijos de las llamadas palabras función. Esta función relacional es el fundamento de la sintaxis.

Finalmente consideran, la función autorreflexiva del lenguaje, que da pie a que éste forme una especie de entidad autónoma que puede llegar a girar sobre si misma.

1.6. Las funciones del lenguaje.

Señalan que el lenguaje cumple con las siguientes funciones:

Emotiva-expresiva.

Fática.

Conativa.

Relacional.

Autorreflexiva.

a)-Función emotiva-expresiva:

Esta viene a sustentarse en las reacciones fisiológicas que produce la estimulación exterior y que implica una intensa actividad visceral. Ante dichos estímulos pueden darse dos reacciones: las aductivas, de acercamiento, y las abductivas, de alejamiento.

En la medida en que el lenguaje se les incorpora a las reacciones fisiológicas, la función de la que hablamos tiende a alejarse de la sola actividad de las visceras y a presentar sustitutos de tipo verbal.

b) Función fática:

Es toda la actividad lingüística que permite iniciar y mantener una relación. En la que no sólo cuentan las palabras, sino también, las sonrisas, las miradas y los gestos.

c) Función conativa:

Se refiere a la posibilidad de modificar la conducta de los otros a través del lenguaje, la cual asume dos formas principales: la imperativa, que se centra en la satisfacción de las necesidades del hablante, y la dialógica, que toma en cuenta los intereses del interlocutor. Así también, denominan la función dialógica internalizada, que incluye los planes y proyectos de la misma persona y las órdenes directas que se da así mismo.

d) Función referencial:

Esta nos permite designar los fenómenos que componen nuestro mundo interno y externo, natural, personal y social, de ahí que se halla subdividido en diferentes categorías correspondientes a cada uno de esos fenómenos. Presentan así, las siguientes categorías referenciales:

Las nominativas al entorno, es la referencia que hacemos a los fenomenos

naturales de nuestro ambiente, animales y cosas en general; las nominativas al interlocutor, son las nominaciones a quien se habla, y la nominativa a la tercera persona, es decir de la persona de quien se habla; finalmente, las referidas al mundo personal, denominadas autorreferenciales, que componen el conjunto de referencias que nos hacemos a nosotros mismos.

e) Función relacional:

A través de la cual, como se mencionó anteriormente, se establecen una serie de relaciones entre los objetos de la percepción; ésta se lleva a cabo por una serie de operaciones que se señalan a continuación:

- Operaciones de ubicación en el tiempo y el espacio.
- Operaciones de especificación que establecerán un carácter particular al objeto o ser de que se habla, o lo dejarán indefinido.
- Operaciones de puesta en relación de procesos, cambios o estados.
- Operaciones con las que el sujeto trata de manejar un estado de indecisión.
- Operaciones de cuantificación.
- Operaciones de negación.
- Operaciones de puesta en relación de la 1a, 2a, y 3a. personas con un proceso que recae sobre ellas mismas.
- Operaciones sustitutivas de referencias previas.
- Operaciones en las que se señalan las condiciones en las que podría darse

una acción.

f) **Función autorreflexiva del lenguaje:**

Como se señaló anteriormente, cuando las referencias no se hacen a los objetos de la percepción sino a las palabras y conceptos; es decir, cuando las palabras se organizan entre sí.

1.7. Autoreflexividad múltiple y la estructura relacional del lenguaje.

El hombre no sólo establece interacciones con el medio natural, sino con su grupo social y la sociedad en general; la sociedad interviene para que algunas de las respuestas que se dan de manera reactiva a los estímulos, se modifiquen para hacerlas aparentes y distintivas a los miembros de la comunidad.

Señalan como diferencia importante entre el animal y el hombre que el animal reacciona sólo a una clase de estímulos, aquellos que afectan su integridad física, mientras que el hombre, responde también a muy diversas situaciones que no le afectan físicamente.

Es decir, el lenguaje y las funciones relacional y autorreflexiva del mismo, son propias del hombre.

La autoreflexividad múltiple implica:

a) La adquisición de una respuesta que se relaciona con otras, no de una manera lineal como sucede en los animales, sino dentro de una red con asociaciones múltiples.

b) Cada respuesta dentro de la red hace referencia a las otras.

c) Dentro de la red se integran dimensiones sensoriales, propioceptivas, afectivas y conceptuales.

d) La red se constituye en una estructura de respuestas con diversos niveles. Los dos niveles principales son el sensorial y el conceptual.

e) Para que una respuesta sea autoreflexiva no debe ser considerada en sí misma, sino como una referencia a una respuesta distinta, o más bien a una especie de constelación de otras respuestas.

f) El conjunto de respuestas autoreflexivas que conforman el núcleo de una palabra se estructuran de tal manera, que en un extremo de la red se hallan los conceptos abstractos organizados en forma verbal, mientras que en el polo opuesto se encuentran los nombres propios constituidos por respuestas sensoriales. En las partes intermedias de la red están los conceptos concretos en cuya construcción intervienen tanto respuestas sensoriales como palabras.

Señalan que, la existencia misma del lenguaje se debe a la autoreflexividad, si ésta no se estableciera no habría lenguaje.

Para la constitución de la red autoreflexiva se parte del establecimiento de asociaciones entre una palabra y un objeto determinado de la percepción. Cuando se construye un concepto es necesario integrar en él un conjunto de respuestas sensoriales discriminatorias que permitan distinguir a un objeto de la percepción de otros.

Para cada objeto de percepción que se construya y para cada asociación de palabras que con ellos se establezca, se forma, desde el principio, una estructura particular de relaciones que dará cuenta de oposiciones, diferencias y similitudes.

Estas oposiciones, diferencias y similitudes van a quedar representadas en el lenguaje como una organización de las palabras en antónimos que van a dar cuenta de los opuestos y en sinónimos que se refieren a las semejanzas. Por otra parte, los objetos de la percepción semejantes van a formar grupos o clases que tendrán grados de abstracción o concreción distintos. El agregado de elementos verbales para la definición de un objeto de la percepción le va a despojar algunos de sus componentes sensoriales, el concepto perderá su riqueza y adquirirá una estructura esquemática. A esas estructuras esquemáticas algunos autores les llaman conceptos prototípicos. Finalmente el concepto abstracto quedará sin elementos sensoriales. Las clases de conceptos formadas se integrarán, una a otra, en grados de abstracción cada vez mayor. Este proceso puede ser observado objetivamente, sin necesidad de hacer inferencias.

En la estructura autoreflexiva están interpenetradas las funciones del lenguaje, pues en la interacción verbal se involucran elementos emotivo-expresivos, referenciales, relacionales, autoreflexivos del lenguaje, fáticos y conativos.

El lenguaje constituye un artificio social de análisis y de síntesis. De análisis porque permite diferenciar a la realidad y a las operaciones que se realizan en ella. De síntesis porque cada elemento del lenguaje, a partir de los morfemas, conforma un núcleo de autoreflexividad.

Finalmente, incluimos algunos conceptos y definiciones derivadas del modelo relacional, que se encuentran relacionadas y son de mucho interés para nuestro estudio

2. Proceso de Conceptualización.

2.1. Tipos de Integración

Alcaraz et al. (no publicado) señala que la formación de un concepto "x" implica dos tipos de integración:

-La primera, de tipo **sensorial concreto**. El niño recibe información de los objetos o fenómenos de su entorno a través de los órganos sensoriales.

Dicha información se asocia entre si y se enriquece continuamente. En el proceso participan los adultos, es decir, los miembros de su grupo, siendo éstos los que especifican y refuerzan las referencias correctas.

De este tipo de integración deriva un lenguaje descriptivo a través del cual el niño describe los aspectos concretos del mundo en que vive.

-La segunda, de **tipo verbal**. Se desarrolla sobre la base de las anteriores, el niño establece asociaciones de naturaleza verbal, desarrollándose una red jerárquica de conexiones entre palabras, conformando la estructura propia del lenguaje. Su uso conduce a un lenguaje de naturaleza abstracta, con referencias separadas de lo concreto.

Dicho autor indica que las asociaciones que se establecen son de diverso tipo:

a) **Sinonímicas:** asociación de palabras que tienen referencias comunes, por ejemplo, "elogiar y alabar".

b) **Antonímicas:** asociación de palabras con referencias situadas en polos opuestos, por ejemplo, "blanco-negro".

c) **Hipernímicas:** asociación de palabras que implican "inclusión de clases" dispuestas en supraordenaciones sucesivas, por ejemplo, "gato-felino-animal".

d) **Cohiponímicas:** en donde las palabras se ordenan en un mismo nivel clasificatorio, por ejemplo, "gato-león-tigre".

e) **Hiponímicas:** palabras ordenadas entre sí, en niveles progresivos de subordinación, por ejemplo, "gato-gato de angora- el gato de mi casa".

Los conceptos se forman inicialmente en el proceso de percepción de los fenómenos de la realidad, integrándose y enriqueciéndose gradualmente a través del proceso de condicionamiento figural, que no es otra cosa que, una serie de respuestas sensoriales asociadas, gracias a lo cual se suman los rasgos o caracteres obtenidos sensorialmente. Además el niño debe ser capaz de generalizar tales asociaciones para referirse en el futuro a los objetos de su entorno.

En segunda instancia, el niño desarrolla asociaciones entre palabras que lo desligan, en parte, de las referencias sensoriales concretas, lo cual implica un nivel superior en el proceso de conceptualización. Sin embargo, se fundamenta en los mismos principios del condicionamiento que el anterior.

Al solicitar a un escolar que defina "x" concepto, obtenemos en la estructura de su lenguaje la suma de asociaciones alcanzadas hasta el momento; asociaciones que pueden ser de tipo sensorial concreto, asociaciones verbales abstractas o de ambas.

Con base en lo anterior podemos suponer que es posible estudiar el concepto desde dos perspectivas:

-En primer lugar, es factible el estudio de la estructura de un concepto de interés, es decir, el estudio del tipo y cantidad de asociaciones existentes en la integración del concepto en su totalidad, en un momento específico.

-El estudio del tipo de asociaciones alcanzadas, de ningún modo debe de relacionarse a "contenidos" de la palabra o concepto, sino más bien, a la naturaleza de sus referencias. Resulta de interés el poder explorar las referencias específicas que integran el concepto, ya que éste permite no sólo conocer la estructura del concepto mismo sino también permite conocer la estructuración que éste hace de su realidad. Dicha integración, permite conocer también algunas de las orientaciones culturales del grupo de origen del niño.

- En segunda instancia, es posible estudiar el tipo de definiciones empleadas por el niño. Resultando de interés debido a que a través de éstas se puede conocer si estructura su realidad de manera concreta o abstracta.

2.2. Tipo de Definiciones.

Alcaraz et al. (no publicado) reporta los tipos de definición que se suele encontrar en este tipo de estudios:

-**Definiciones descriptivas:** las cuales están constituidas por referencias a los elementos sensoriales de un fenómeno, por ejemplo, "una flor tiene un tallo, pétalos rojos, es suave al tacto y huele de un modo característico".

-**Definiciones experienciales:** son definiciones en las que el sujeto liga lo referido con algo que él ha vivido individualmente, las cuales pueden tener un componente afectivo y evaluativo, por ejemplo, "los gatos son feos e inspiran temor".

- **Definición funcional:** se apoya en la actividad sensorial que es suscitada por la manipulación que se hace de un objeto, por ejemplo, " un lápiz es lo que sirve para escribir", " una silla sirve para sentarse".

Si nos damos cuenta, las anteriores constituyen definiciones de conceptos en forma sensorial concreta. Sin embargo, la integración verbal de un concepto puede

llevarse a cabo, como hemos dicho anteriormente, a través del establecimiento de conexiones asociativas entre palabras. Este plano abstracto de la conceptualización se hace evidente en la investigación, con el empleo de definiciones que contengan asociaciones de tipo sinonímicas, antonímicas, hipermímicas e hiponímicas.

Alcaraz et al.(no publicado) indican que el uso de la hipernimia es muestra de haber alcanzado una capacidad estructuradora de la realidad que permite conformar clases de amplia extensión que van a permitir hacer ciertos tipos de razonamiento deductivo-abstracto.

3. Desarrollo de Conceptos.

El concepto, al igual que el lenguaje en general, estructura la realidad y es estructurado por ésta. Esta concepción implica que, como señalamos anteriormente, el concepto está sujeto al cambio. En la presente investigación entendemos por **desarrollo del concepto**, al nivel de diferenciación alcanzado por éste; dicha diferenciación es evidente al observar su integración verbal.

En los antecedentes sobre estudio de conceptos es frecuente encontrar referencias a términos como el de "rasgo" o "estructura del concepto". Refiriéndose el primero, a una característica que es propia de un concepto (ver capítulo uno), por ejemplo, el rasgo "proveedor" en algunos grupos es propio del concepto "padre"; y el

segundo, a la configuración de todos los rasgos que lo integran. En el presente estudio entendemos por **"integración conceptual"** al conjunto de respuestas verbales asociadas peculiarmente a determinada palabra o concepto, respuestas que se encuentran integradas en una ordenación jerárquica. Así también, se considera que la integración conceptual puede cambiar a través del desarrollo del individuo y; ser diferente en grupos sociales distintos, como se aclara más adelante.

Desde nuestra perspectiva, su explicación se fundamenta en los diferentes grados o niveles alcanzados por un concepto "x", en función de las asociaciones logradas con la palabra que categoriza y encierra dicho concepto. Dichas asociaciones son de tipo objeto-palabra y palabra-palabra, las cuales se van enriqueciendo a lo largo de la vida del sujeto, conforme incrementa su experiencia.

Es importante considerar que la **función del concepto**, como elemento integrador y estructurador de la realidad, es de tipo "económico" (Skinner, 1981) por lo que juega un papel importante en el proceso de adaptación del individuo a su medio.

No obstante que se ha reconocido la importancia funcional que tienen los conceptos en la conducta, éstos no se han estudiado lo suficiente según se evidencia en la revisión bibliográfica que hemos realizado. Como ya lo hemos señalado (ver capítulo uno), en dicho campo de estudio el investigador se enfrenta con una serie de limitaciones teóricas y metodológicas serias.

En la presente investigación se espera encontrar evidencia empírica que enriquezca la ya existente, en relación a la integración y el cambio de algunos conceptos específicos ("padre", "madre", "familia" y "amor"). Empleamos el Modelo Relacional, antes descrito, por considerar que permite superar las dificultades señaladas.

La **función referencial del lenguaje** juega un papel importante en la explicación del concepto, ya que, son precisamente las referencias las que son especificadas y reforzadas en su grupo de procedencia. Así también las referencias integradas en el concepto en estudio, constituyen la **unidad de análisis** de nuestra investigación. Por lo que en la entrevista que se hizo a los niños participantes en el estudio, con la solicitud de que definieran un concepto "x" se evocó una respuesta considerada de carácter no lineal, por cuanto en la red de palabras relacionadas, cada respuesta dentro de la red hace referencia a las otras, que pueden pertenecer al nivel sensorial o al nivel conceptual, y todo lo anterior dependerá del desarrollo alcanzado en la conformación del concepto. De tal manera que las respuestas verbales del niño aportan los elementos de análisis para conocer las características típicas y la cantidad de asociaciones aprendidas en su proceso de desarrollo hasta el momento actual.

Otras funciones del lenguaje. De igual forma, en la entrevista con el niño, se expresan otras funciones del lenguaje. Por ejemplo, cuando el niño organiza las palabras entre sí y hace referencias a las palabras para responder, ya sea su respuesta de nivel sensorial o verbal (función autorreflexiva), cuando establece relaciones entre

los objetos de la percepción, realizando operaciones de ubicación temporo-espacial, operaciones de negación u operaciones de especificación de referencias a las características del concepto de interés (función relacional), cuando mantiene el intercambio verbal con el entrevistador a través de gestos, palabras y sonrisas (función fática), cuando acompaña sus respuestas con elementos emotivo expresivos, como son las sonrisas o el llanto (función emotivo-expresiva) y, como hemos señalado arriba, cuando designa con palabras las distintas características o atributos del concepto (función referencial).

En esta investigación nos hemos interesado por la dimensión del fenómeno, buscando explorar la composición estructural de algunos conceptos. Consideramos que se podrá observar y describir operacionalmente dicha estructura, a través del análisis de la definición verbal de cada sujeto y la cantidad de respuestas asociadas con un concepto determinado y, de esa manera, poder valorar las diferencias cuantitativas y cualitativas de los conceptos estudiados en los niños de diferentes edades y originarios de diferente medio sociocultural. El describir tales diferencias resulta de interés para inferir el tipo de cambio o desarrollo que un concepto puede sufrir a través de las edades; y, lo sensible que puede ser al cambio en grupos socioculturales distintos.

Aunque el énfasis de la presente investigación es el estudio de la integración conceptual, no es antagónico al estudio del tipo de definiciones empleadas por el niño, por lo que se incluyen ambos análisis.

En vista de que son pocos los estudios que han explorado la integración de conceptos de forma simultánea en **grupos sociales diferentes**, en la presente investigación además de explorar diferencias a través de las edades se busca estudiar las diferencias directas de la estructura de conceptos en dos **grupos sociales** específicos. Considerando importante el poder determinar aquellas respuestas integradas en la configuración de los conceptos en cada uno de los **grupos** en estudio; como señala Wattenmaker (1993), el buscar conocer las regularidades en el estudio de conceptos, puede revelar información de lo que es más central en nuestras estructuras conceptuales, es decir, de las respuestas peculiares y su distribución en la estructura general del concepto.

Los conceptos que se estudian son Familia, Padre, Madre y Amor; los cuales ya han sido estudiado en México, pero como los mismos autores señalan existe poca literatura al respecto (Camacho y Andrade, 1992) y faltan hallazgos empíricos en éste campo de estudios (Malt y Johnson, 1992).

Así también, McGheen-Bidlack (1991) reportan que en las investigaciones relacionadas con definición de palabras, se han utilizado generalmente palabras de objetos concretos y mayormente se han realizado con niños en edad preescolar y niños pequeños. En el presente estudio participarán niños y adolescentes de diferente nivel escolar, entre los 6 y 18 años de edad , considerando que dicho rango de edad permitirá apreciar de mejor forma las diferencias que puedan reflejar sus respuestas.

El estudio de conceptos tradicionalmente ha sido abordado con aproximaciones cognoscitivas, pero se debe continuar la búsqueda de aproximaciones y procedimientos confiables en dicho campo de estudio que no se basen sólo en inferencias sobre supuestas estructuras.

Consideramos que los resultados de dicha investigación podrían presentar evidencias empíricas en favor de la tesis de que los conceptos son sensibles al cambio a través de las edades y a través de las prácticas sociales de grupos diferentes.

En suma, el análisis general del estudio de conceptos realizado en los capítulos anteriores, así como las ventajas teóricas y metodológicas del Modelo Relacional (Alcaraz y Martínez, 1994) presentadas anteriormente, derivan la presente investigación; cuyo Método y procedimientos generales se describen a continuación.

4. Procedimientos Generales de la Investigación

Objetivos. El estudio se realizó con el propósito de enriquecer la evidencia empírica existente sobre el cambio conceptual a través de las edades y de grupos socioculturales distintos, para lo cual se plantearon los objetivos siguientes: describir la integración de los conceptos Familia, Padre, Madre y Amor, que presentan presentan niños y adolescentes escolarizados de México y El Salvador;

explorar diferencias en la integración de los conceptos mencionados entre niños y adolescentes de un mismo país de origen; y explorar diferencias en la integración de los conceptos mencionados en las muestras de diferente medio social y cultural (México y El Salvador).

Problema. El procedimiento se orientó para poder responder a la siguiente pregunta **¿ Cuáles son las diferencias que existen en la integración de algunos conceptos en niños y adolescentes de diferente grupo social ?**

Hipótesis Principal. La investigación se realizó con base en el supuesto de que **en niños de distinto nivel escolar y de distinto grupo social, la integración de los conceptos de Familia, Padre, Madre y Amor es diferente en cuanto a la distribución de sus respuestas, es decir, en cuanto al tipo de respuestas presentes y su ubicación jerárquica en cada uno de los conceptos estudiados.**

Características del estudio. Se diseñó un estudio diferencial, multifactorial, no probabilístico, de tipo ex post facto, con metodología transversal.

Conceptos. Dichos conceptos resultaron de interés debido a que ya se han estudiado en México (Camacho y Andrade, 1992; Diaz Loving, 1988).

Sujetos. Se realizó un muestreo intencional en el que se seleccionaron 180 niños, empleando criterios de Edad, Nivel Escolar y Procedencia Urbana.

La muestra se clasificó en 3 grupos de edad. Quedando distribuida de la siguiente manera: 15 niños con edades de 6 a 7 años, inscritos en el primer año de primaria; 15 niños con edades de 12 a 13 años, inscritos en el primer año de secundaria; y 15 adolescentes con edades de 17 a 18 años, inscritos en tercer año de preparatoria, procedentes de los siguientes lugares:

- A) Escuela Pública de la Ciudad de México, D.F.
- B) Escuela Pública del Municipio de Tlalnepantla del Estado de México.
- C) Escuela Pública de la Ciudad de San Salvador, Capital de El Salvador.
- D) Escuela Pública del Municipio de Santa Ana, El Salvador.

Variables Independientes Atributivas. La Experiencia Escolar fué medida a través del grado de escolaridad en el que los sujetos, que participaron en el estudio, estaban inscritos al momento de la investigación; Grupo Social de Procedencia, se seleccionaron niños y adolescentes de diferente grupo social, originarios de México y El Salvador.

Variable Dependiente. La variable dependiente la constituye la integración de los Conceptos que fueron estudiados, la cual es valorada con base en el tipo de respuestas (clases) enunciadas verbalmente y su correspondiente ubicación jerárquica.

VARIABLES EXTRAÑAS. Se consideraron como variables extrañas a las características del grupo familiar, la condición socioeconómica, el sexo, la falta de confianza ante el entrevistador.

CONTROL DE VARIABLES.

De la Variable Independiente. Participaron sujetos asistentes regulares a la escuela, es decir, sin problemas de asistencia escolar. En el caso de los niños de primaria y secundaria, dicha información fue proporcionada por el profesor (a) de la clase; en el caso del estudiante de preparatoria, la información fue proporcionada por él mismo.

Así también, solamente se seleccionaron a estudiantes originarios del área urbana de los lugares especificados para realizar el estudio; se descartaron algunos alumnos que provenían del area rural.

De la Variable dependiente.

En el estudio piloto se detectó que los niños pequeños mostraban algunas dificultades para comprender la tarea que se les pedía que realizaran y, algunos de ellos, se mostraban faltos de confianza ante el entrevistador. Por lo que para la investigación se planeó realizar un ejercicio grupal, previo a la entrevista individual con los niños participantes en el estudio, en el que se definió la palabra "rosa". Reforzando verbalmente (¡Bien ! y ¡Muy Bien!) el desempeño en la definición, sin considerar el

tipo de respuesta. Además de la comprensión de la tarea, ésto también sirvió para alcanzar un mejor nivel de confianza entre los niños y el entrevistador. Este procedimiento no fue necesario con los muchachos de preparatoria.

Todas las entrevistas se realizaron en ambientes escolares, es decir, en la escuela donde asisten los niños y adolescentes participantes en el estudio. La entrevista individual se realizó en un salón de clase vacío o en espacios cerrados disponibles en la escuela, todo ello permitió realizar la tarea con privacidad y sin interrupciones. En el caso de los grupos de primaria y secundaria: se ubicó al grupo de niños seleccionados para participar en el estudio en un espacio independiente a su salón de clases y al lugar donde se realizó la entrevista individual, controlando de esta manera el que los niños que aún no habían sido entrevistados no entraran en contacto con los alumnos que ya se habían entrevistado: Para ello, se contó con la colaboración del director (a) del plantel educativo, quienes además de proporcionar los espacios necesarios intercedieron para obtener la colaboración de los maestros (as) del salón de clases. Con los grupos de preparatoria se procedió de igual forma, a excepción del grupo de Tlalnepantla, a quienes se entrevistó en espacios abiertos. La entrevista fue grabada en cada ocasión, empleando un equipo pequeño; a algunos niños de primaria les llamó la atención la grabadora y preguntaron "¿para qué sirve?", a lo que se les respondió que era para grabar nuestra voz y para recordar lo que habíamos dicho. En el caso de los muchachos de secundaria y preparatoria, se les pidió su aprobación para grabar la entrevista, razonándoles que era un medio para captar toda lo dicho por ellos y para que no hubiera pérdida de información.

Las entrevistas se transcribieron fielmente, material que sirvió para el análisis y registro de las respuestas conceptuales en estudio. Previamente a la actividad de registro, se hizo necesario diseñar algunas "clases" de respuesta para cada uno de los conceptos en estudio, es decir, se procedió a categorizar las respuestas de los sujetos. Para ello nos auxiliamos de un diccionario Larousse, edic. 1983, con el propósito de tener mejores criterios de categorización, el cual nos ilustró sobre las posibilidades de agrupar las distintas respuestas (sinónimos, antónimos, sustantivos, adjetivos, verbos, oraciones y frases de los niños), así también, el diseño de dichas categorías se hizo por acuerdo de investigadores, las cuales se corrigieron en más de una ocasión.

De las Variables Extrañas. Se administró un Cuestionario Familiar (ver Anexo) con el propósito de explorar algunas características socioeconómicas de dicho grupo. Con base en ese cuestionario se seleccionaron aquellos sujetos que cumplieron los siguientes criterios: a) provenir de una familia integrada, es decir, provenir de un grupo familiar en donde sus padres vivan juntos, b) que el nivel socioeconómico de su grupo familiar sea promedio, para lo cual se consideró la ocupación de los padres (empleados, obreros, profesionistas, pequeños comerciantes, amas de casa), y c) que la familia tuviera más de un hijo, con el propósito de igualar la experiencia de juego o de cualquier tipo de interacción con niños fuera de la escuela. En los grupos de primaria, el cuestionario se administró a uno de los padres del niño; en los grupos de secundaria y preparatoria, el cuestionario fue contestado por el alumno mismo en la escuela.

En cada uno de los grupos se asignó proporcionalmente a los niños por su sexo. Como ya se ha dicho, antes de entrevistar a los niños individualmente, se dirigió un ejercicio grupal en el que se le pidió a todo el grupo de participantes que definieran la palabra "Rosa". El investigador reforzó verbalmente el procedimiento para el cumplimiento de la tarea y la participación, sin considerar el tipo de respuestas. Esto se realizó con el propósito de que cada uno de los niños comprendiera el procedimiento de la actividad posterior, de igual forma, se buscó establecer un clima de confianza y tranquilidad.

Procedimiento. Los pasos generales que se siguieron en esta investigación los podemos resumir en los siguientes:

1- **Estudio Piloto.** Se realizó un estudio piloto previo a la investigación, empleando un total de 15 sujetos distribuidos en tres grupos de edad. El primer grupo compuesto por 5 niños con edades de 6 a 7 años, que cursaban primer año de primaria; el segundo grupo, compuesto por 5 niños con edades de 12 a 13 años, que cursaban primer año de secundaria; y finalmente, un grupo de 5 adolescentes con edades de 17 a 18 años, que cursaban tercer año de preparatoria. Esta actividad se llevó a cabo con el propósito de ajustar el cuestionario familiar, valorar la utilidad de la prueba de habilidades verbales que se pensaba emplear, misma que se descartó para el estudio final, y elaborar posibles clases de respuesta, cosa que no fue posible sino hasta que se contó con los datos del estudio final.

El cuestionario familiar sufrió algunas modificaciones en el tipo de preguntas incluidas y en la forma de plantearlas.

Se había planeado utilizar una prueba de habilidades verbales para seleccionar aquellos sujetos que alcanzasen puntajes promedio y superior; dicha prueba se descartó por considerar que tal procedimiento era una fuente de sesgo en el estudio

Los datos que nos aportó este estudio preliminar no fueron suficientes para elaborar "clases" de respuesta, tarea que se realizó con los datos obtenidos en el estudio final.

2-Cuestionario Familiar. Como ya hemos dicho, se administró un cuestionario familiar a uno de los padres de los escolares de primaria que eran candidatos a participar en el estudio; en el caso de los grupos de secundaria y preparatoria, fue el mismo alumno quién lo hizo.

3- Selección de Participantes. Con base en los datos proporcionados en el cuestionario familiar y los criterios previamente establecidos, se procedió a seleccionar el grupo de niños que participarían en el estudio final.

4- Ejercicio de Definición. En el mismo ambiente escolar de los participantes se procedió a reunir a cada grupo de niños seleccionados, actividad realizada previamente a la entrevista individual, solicitándoles que respondieran a la pregunta "¿Qué es una rosa?", participación que fue reforzada verbalmente con frases de

aprobación (¡Bien! y ¡Muy Bien!), sin importar el tipo de respuesta, con el propósito de promover un clima de confianza y tranquilidad, así como la comprensión del procedimiento de la tarea posterior.

5- Entrevista Individual. La entrevista se realizó en espacios adecuados de la escuela, proporcionados por el director(a) de la misma, contando con privacidad y sin ser interrumpidos. Se reunió a los sujetos próximos a entrevistar en lugares específicos de la escuela, a fin de que no entraran en contacto con los estudiantes que ya habían sido entrevistados. Se empleó equipo de grabación al momento de la entrevista, en donde se preguntó al niño por cada uno de los conceptos en estudio ("¿Qué es Padre?", "¿Qué es Madre?", "¿Qué es Familia?", "¿Qué es Amor?"); en primera instancia, se preguntó por los tres primeros conceptos señalados por considerar que resultan más familiares a los sujetos, según se observó en estudio piloto. Luego de éstos, se preguntó por el concepto "amor". En algunos casos, principalmente con los niños pequeños, cuando no respondieron a la pregunta, se continuó con la siguiente, pero al final se volvió a preguntar por el concepto o conceptos pendientes.

En los grupos de primaria, las respuestas del niño inicialmente fueron frases breves, de una o dos palabras, por los que en una o dos ocasiones se les instigó preguntándoles "¿ Algo más?". este procedimiento fue general para todos los niños de primaria de los diferentes lugares. Con los grupos de secundaria y preparatoria, dicho procedimiento complementario no fue necesario.

Al concluir la entrevista, se anotaron conductas no verbales que fueron

observadas en el entrevistado y que parecieron de interés para el investigador, por ejemplo, intranquilidad, actitudes de enfado o llanto leve al momento de responder. Este registro no fue sistemático, ya que no se contó con criterios del todo objetivos, más que con la mera apreciación del entrevistador.

6- Transcripción de Entrevistas. Se transcribió fielmente cada entrevista realizada, a fin de facilitar el análisis y registro de información posterior.

7- Clases de respuesta o categorización. Se hizo un registro de cada una de las respuestas enunciados por los sujetos, en la correspondiente clase de respuesta previamente diseñada. El diseño de las categorías se realizó con el acuerdo de dos investigadores y con el auxilio de un diccionario, dichas categorías fueron corregidas en más de una ocasión, a fin de que recogieran y reflejaran las respuestas de los niños.

8- Datos Cualitativos. Se analizaron las conductas no-verbales manifestadas por los niños durante la entrevista, a fin de buscar regularidades que pudieran ser útiles en la discusión general del estudio.

9- Análisis de Resultados. El análisis estadístico de los datos se hizo con el auxilio de una prueba no paramétrica. Empleamos el Coeficiente de Concordancia de Kendall (W) y su correspondiente prueba de significación (χ^2) con el propósito de valorar si las diferencias observadas entre las estructuras de los conceptos en estudio son estadísticamente significativas.

10- Discusión General. Se desarrolla tomando en cuenta el análisis de resultados, el modelo explicativo empleado, los antecedentes de los conceptos estudiados y la posible contribución que hace nuestro estudio.

Manejo de los Datos. Se dispuso tratar los datos del estudio de la siguiente manera:

1- Registro de datos en Clases de Respuesta: Del análisis de cada respuesta verbal (la unidad de análisis), es decir, de la definición elaborada por cada niño, se obtuvieron las respuestas que conforman la estructura conceptual, y se registraron en las correspondientes clases diseñadas previamente.

2- Registro. Cada tipo de respuesta presente en la en la definición verbal, se registró una sólo vez en su clase correspondiente; ya que para los fines de este estudio su frecuencia dentro del mismo concepto es irrelevante

3- Presentación de Resultados. Los resultados se presentan ordenados por concepto. En primera instancia se describe la estructura del concepto, es decir, los distintos tipos de "clases de respuesta" que se presentan y sus correspondientes porcentajes; en segundo lugar, se comentan las diferencias observadas y su análisis estadístico (W) y; finalmente, se hace un análisis de los resultados en función del Modelo bajo el cual se desarrolló la investigación.

4- Del Análisis Estadístico. Empleando el Coeficiente de Concordancia de Kendall (W) se valoraron las diferencias significativas entre la estructura conceptual de los distintos grupos, considerando el nivel educativo y su procedencia.

Elementos teóricos sobre la integración conceptual considerados en el análisis de los datos:

Integración de un concepto. El mecanismo de la integración de un concepto consiste básicamente en la incorporación progresiva de referencias verbales características del concepto, a través de los mecanismos del condicionamiento. El grupo social participa en dicho proceso especificando y moldeando las referencias empleadas en dicho grupo.

Definición de un concepto. La respuesta verbal del niño refleja la percepción y estructuración de la realidad. Es por ello que señalamos que el concepto constituye una integración y una síntesis de la realidad.

Evidencia de la integración de un concepto. La integración de un concepto se hace evidente a través de los diversos tipos de atributos referidos por el niño y la ubicación jerárquica que cada uno de ellos alcanza en función de su porcentaje. La integración del concepto implica el establecimiento de una serie de relaciones entre los objetos de la percepción y las palabras, a través de operaciones de ubicación en el tiempo y el espacio, operaciones de especificación de las

características o atributos particulares, operaciones de negación, etc.

Integración de tipo sensorial. El plano sensorial de la conceptualización se hace evidente cuando el niño emplea definiciones de tipo descriptivo, experiencial o funcional, como hemos explicado al principio de este capítulo.

Integración de tipo verbal. El plano abstracto de la conceptualización se hace evidente cuando el niño emplea definiciones que contienen asociaciones de tipo sinonímico, antonímico, hipernímico e hiponímico.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en la investigación y las correspondientes conclusiones generales.

CAPITULO CINCO

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación presentamos los resultados obtenidos en cada uno de los conceptos en estudio, considerando: a) La estructura del concepto, es decir, la distribución jerárquica de sus clases de respuesta, por grupo cultural y por nivel educativo; b) Las diferencias observadas con su correspondiente análisis estadístico, y c) Análisis de resultados en función del Modelo Explicativo empleado en la investigación. Con el propósito de facilitar la comprensión del texto, definimos las categorías elaboradas para cada concepto al inicio de cada apartado.

Es importante hacer notar que las diferencias por nivel educativo se describen contrastando, principalmente, los resultados del grupo de primaria con los datos del grupo de preparatoria, debido a que tales extremos educativos permiten apreciar de mejor forma dicha diferencia. Se hace referencia a los datos del grupo de secundaria como a una "estructura intermedia", que ayuda a aclarar las diferencias totales.

I. Resultados del Concepto "Padre".

Definición de Clases de Respuesta:

1) **Engendrador:** Incluye respuestas que se refieren a acciones de dar vida. Por ejemplo: engendra, da vida, procrea, ayudó a la mamá a que nacieras.

2) **Autoridad y Disciplina:** Se refieren a acciones conativas. Por ejemplo: autoridad, manda, el jefe, dirige, es cabeza, disciplina, regaña, grita, pega.

3) **Sostenedor:** Respuestas que categorizan al grupo familiar. Por ejemplo: sostén, base, pilar, soporte, apoyo.

4) **Guía:** Respuestas que se refieren a acciones de educar, enseñar, guiar. Por ejemplo: instruye, enseña a leer, a enfrentar problemas, a estudiar.

5) **Amigo:** Respuestas que se refieren a acciones afectivas de brindar confianza y comprensión. Por ejemplo: amistad, confianza, convive, dedica tiempo, da comprensión, escucha.

6) **Trabaja:** Respuestas que se refieren a acciones sociales productivas. Por ejemplo: el que trabaja, que va a trabajar.

7) **Proveedor:** Respuestas que se refieren a acciones de proporcionar bienes materiales. Por ejemplo: Dá dinero, dá todo, mantiene, compra cosas, aporta y sostén económico, dá estudios, promete cosas, dá comida.

8) **Dá Amor:** Respuestas que se refieren a acciones afectivas de tipo fático. Por ejemplo: Amor, cariñoso, bueno, respeto, ternura, calor humano, que lo quiera a uno.

9) **Cuidador:** Respuestas que refieren a acciones de cuidar, ayudar y apoyar.

Por ejemplo: cuida, protege, vela por ..., ayuda, te lleva a la escuela, esta junto a ti.

10) **Recreación y Juego:** Respuestas que se refieren a acciones con componentes afectivos positivos. Por ejemplo: juega con nosotros, nos lleva a pasear.

11) **Un Hombre:** Respuestas que hacen referencia al género. Por ejemplo: Un hombre, un señor, la parte masculina de la pareja.

12) **Idiosincrática:** Se incluyen respuestas particulares y poco frecuentes . Por ejemplo: duerme, lee el periodico, lo máximo, lo es todo.

13) **Fracaso:** El niño no contesta o dice no saber.

a) Estructurara del concepto en cada grupo de estudio, considerando los niveles educativos.

A continuación se presentan, en orden descendente, las diversas clases de respuesta enunciadas en cada grupo. Dicha ordenación representa la distribución jerárquica de las clases del concepto, establecida con base al porcentaje alcanzado por cada una de las clases en sus respectivos grupos.

MEXICO, D.F.

Primaria: Las clases de respuestas enunciadas por este grupo fueron "trabaja" (33.33%), "proveedor" (22.22%), "dá amor" (14.81%), "cuidador" (14.81%), "recreación y juego" (7.40%) e "idiosincrática" (7.40%).

Secundaria: Las clases de respuestas enunciadas por este grupo fueron "proveedor" (33.33%), "cuidador" (23.81%), "dá amor" (14.28%), "trabaja" (7.14%), "engendrador", "amigo" e "idiosincrática" (cada una con 4.76%), "autoridad y disciplina", "sostenedor" y "guía" (cada una con 2.38%).

Preparatoria: Las clases de respuestas enunciadas por este grupo fueron "cuidador" (21.27%), "dá amor" (17.02%), "guía" (14.89%), "proveedor" (12.77%), "amigo" (10.63%), "engendrador" (8.51%), "autoridad y disciplina" (6.38%), "sostenedor" (6.38%) y "trabaja" (2.12%).

TLALNEPANTLA.

Primaria: Las clases de respuestas enunciadas fueron "trabaja" (33.33%), "proveedor" (29.16%), "cuidador" (20.83%), "idiosincrática" (12.50%) y "recreación y juego" (4.16%).

Secundaria: Las clases de respuestas enunciadas fueron "proveedor" (29.73%), "dá amor" y "cuidador" (cada una con 16.21%), "guía" (10.81%),

"engendrador" y "recreación y juego" (cada una con 8.11%), "amigo" y "trabaja" (cada una con 5.40%).

Preparatoria: Las clases de respuestas enunciadas fueron "guía" (25%), "sostenedor", "amigo" y "cuidador" (cada una con 11.11%), "engendrador", "proveedor", "dá amor", "idiosincrática" (cada una con 8.33%) y "trabaja" (2.77%).

SAN SALVADOR.

Primaria: Las clases de respuestas enunciadas fueron "dá amor" (27.27%), "proveedor" (18.18%), "trabaja" (13.63%), "cuidador", "recreación y juego" y "un hombre" (todas con un 9.09%).

Secundaria: Las clases de respuestas enunciadas fueron "guía" (27.08%), "cuidador" (22.92%), "proveedor" (12.50%), "amigo" (10.41%), "engendrador" (8.33%), "autoridad y disciplina" y "dá amor" (ambas con 6.25%), "trabaja" (4.16%), "recreación y juego" (2.08%).

Preparatoria: Las clases de respuestas enunciadas fueron "autoridad y disciplina" (23.72%), "guía" (22.03%), "dá amor" (16.94%), "cuidador" (13.65%), "amigo" (8.47%), "proveedor" (6.77%), "idiosincrática" (5.08%) y "engendrador" (3.39%).

SANTA ANA.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "trabaja" (36.66%), "dá amor" (20.%), "cuidador" (16.66%), "proveedor", "recreación y juego" y "un hombre" (cada una con un 6.66%), "amigo", "guía" (cada una con 3.33%).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "dá amor" y "cuidador" (cada una con 18.18%), "engendrador" y "guía" (15.15% cada una), "proveedor" (12.12%), "idiosincrático" (6.06%), "autoridad y disciplina", "sostenedor", "trabaja" y "un hombre" (cada una con 3.03%).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "cuidador" (19.14%), "engendrador", "guía" y "dá amor" (cada una con 17.02%), "autoridad y disciplina" (10.63%), "proveedor" (6.38%), "un hombre" (4.25%), "sostenedor", "amigo", "trabaja" e "idiosincrática" (cada una con 2.12%).

Ver Tabla 1 en Anexos.

b) Diferencias observadas y Análisis estadístico.

Grupos de México.

Diferencias entre grupos de diferente nivel educativo. Se observa que la estructura de dicho concepto presenta algunas diferencias entre los grupos de diferente nivel educativo.

En México, D.F., tanto en el grupo de primaria como en el grupo de preparatoria se presentan clases típicas, es decir, aquellas clases de respuesta que se observan con mayor frecuencia o que únicamente se observan en determinado grupo de niños (por nivel educativo o grupo de procedencia). Por ejemplo, las clases "trabajador" y "proveedor" son más frecuentes en el grupo de primaria que en el grupo de preparatoria; mientras que, las clases "sostenedor", "autoridad y disciplina", "amigo" y "engendrador" sólo se presentan en el grupo de preparatoria. Es importante hacer notar que en el grupo de secundaria, las clases "sostenedor", "autoridad y disciplina", "amigo", "guía" y "engendrador" se presentan con un porcentaje mayor que en el grupo de primaria y con un porcentaje menor que en el grupo de preparatoria.

La clase "trabaja" se presenta con mayor frecuencia en el grupo de primaria y se observa con menor frecuencia en el grupo de secundaria y, con menor frecuencia aún, en el grupo de preparatoria. La clase "recreación y juego" se presenta en primaria y no se observa en el grupo de secundaria ni en el grupo de preparatoria. Por otra parte, algunas clases de respuesta que no se presentan en el grupo de primaria, como por ejemplo, "engendrador", "autoridad y disciplina", "amigo" y "guía", se observan en el grupo de secundaria y, con mayor frecuencia aún, en el grupo de preparatoria. La clase "engendrador" no se presenta en el grupo de primaria, se observa en el grupo de secundaria y, con mayor frecuencia aún, en el grupo de preparatoria.

Las diferencias anotadas entre los niveles educativos, en las clases de respuesta que hemos dado en llamar "típicas", y las diferencias en el porcentaje con que algunas clases se observan en los grupos de primaria, secundaria y

preparatoria, nos llevan a pensar que existe diferencia en la integración del concepto "Padre", principalmente en la distribución jerárquica de las clases de respuesta, entre los niños de diferente nivel educativo originarios de la Ciudad de México, D.F.; dichas observaciones son apoyadas por el resultado del análisis estadístico, el cual indica que, W (Coeficiente de Concordancia de Kendall) = 0.6291 no es significativo ($p > .01$), es decir, que las ordenaciones jerárquicas de las clases de respuesta no son significativamente concordantes entre los tres niveles educativos participantes en el estudio.

En Tlalnepantla, se observan clases de respuesta típicas en los grupos de primaria y de preparatoria. En los primeros, son más frecuentes las clases "trabaja", "proveedor" y "cuidador"; mientras que en el segundo, son más frecuentes las clases, "Guía", "autoridad y disciplina", "engendrador" y "amigo". En el grupo de secundaria las clases "guía" y "amigo" presentan un porcentaje mayor del que se observa en el grupo de primaria y, con mayor porcentaje aún, en el grupo de preparatoria.

Algunas clases de respuesta que no se presentan en el grupo de primaria, como por ejemplo, las clases "engendrador", "autoridad y disciplina", "guía" y "amigo", se observan en el grupo de secundaria y, con mayor frecuencia aún, en el grupo de preparatoria. Otras clases, se observan con mayor frecuencia en primaria, como por ejemplo, las clases "trabaja" y "cuidador", se presentan con menor frecuencia en el grupo de secundaria y, con menor frecuencia aún, en el grupo de preparatoria.

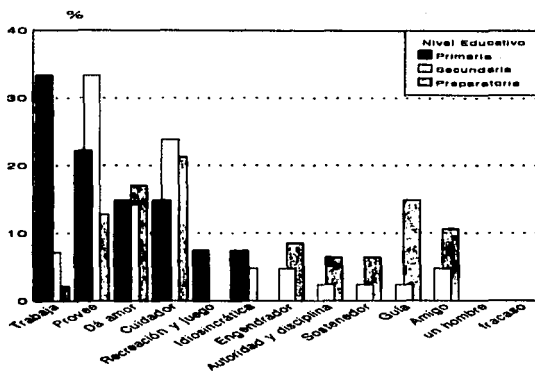
Las diferencias anotadas en cuanto a clases típicas de los grupos de primaria y de preparatoria, y en cuanto al porcentaje con que se presentan algunos rasgos en los grupos de primaria, secundaria y preparatoria, nos hacen suponer que existe diferencias en la estructura del concepto "Padre", principalmente en la distribución jerárquica de las clases de respuesta, en los niños de diferente nivel educativo procedentes del Municipio de Tlalnepantla. Esta observación es apoyada por el resultado del análisis estadístico de los datos, el cual indica que, $W=0.3444$ no es significativa ($p.>.01$), es decir, existe diferencia en la integración del concepto "padre" entre los niños de distinto nivel educativo originarios del Municipio de Tlalnepantla.

Diferencias entre niños de distinto lugar de origen. Otras diferencias en la estructura del concepto "Padre" se observan entre los niños originarios de México, D.F. y Tlalnepantla. Por ejemplo, en los grupos de primaria, la clase "dá amor" únicamente se presenta en el grupo de México, D.F.. Se observa que en estos grupos existen similitudes y diferencias en cuanto a la distribución de sus clases de respuesta. En cuanto a las similitudes, por ejemplo, las clases "trabajar", "proveedor" y "cuidador", ocupan el primero, segundo y tercer lugar, respectivamente, en ambos grupos. En cuanto a las diferencias podemos anotar que la clase "dá amor" (dato ligado) es tercera en México y última en Tlalnepantla.

En los grupos de preparatoria, se observa que la clase "idiosincrática" únicamente se presenta en el grupo de Tlalnepantla. Se observan diferencias en la ordenación de sus clases, por ejemplo, la clase "guía" es primera en el

El Concepto "Padre" en México, D.F.

Diferente Nivel Educativo

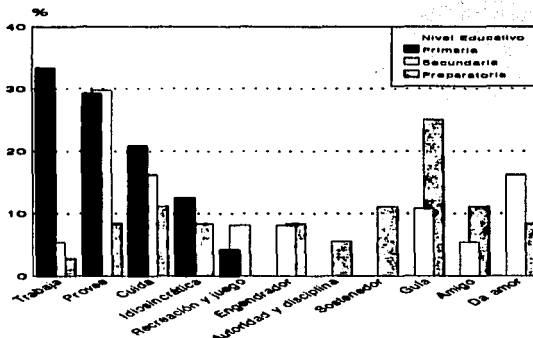


Clases de Respuestas

Graf 1. Presenta las clases de respuesta del concepto "padre" por nivel educativo

El Concepto "Padre" en Tlalnepantla

Diferente Nivel Educativo



Clases de Respuesta

Graf 2. Presenta las respuestas del concepto "padre" por nivel educativo

grupo de Tlalnepantla y tercera en el grupo de México, la clase "amigo" es tercera en el grupo de Tlalnepantla y quinta en el grupo de México, la clase "proveedor" es cuarta en el grupo de México y sexta (dato ligado) en el grupo de Tlalnepantla.

Grupos de El Salvador.

Diferencias entre niños de diferente nivel educativo. En los grupos de San Salvador se observa que tanto en los niños de primaria como en el grupo de preparatoria se presentan clases de respuestas "típicas", por ejemplo, "trabaja", "un hombre" y "recreación y juego" sólo se presentan en el grupo de primaria; de igual forma, las clases "autoridad y disciplina", "guía", "amigo" y "engendrador" sólo se observan en preparatoria. Es importante notar que en el grupo de secundaria la clase "autoridad y disciplina" se presenta con un porcentaje mayor que en el grupo de primaria y con un porcentaje menor que en el grupo de preparatoria.

Algunas clases que se presentan con mayor porcentaje en el grupo de primaria se observan con menor porcentaje en el grupo de secundaria y, con menor porcentaje aún o no se presentan, en el grupo de preparatoria, como por ejemplo, las clases "trabaja", "proveedor", "recreación y juego", otras clases que son poco frecuentes o que no se presentan en el grupo de primaria, se observan con mayor porcentaje en los grupos de los niños mayores. Por ejemplo, las clases "autoridad y disciplina", "guía" y "amigo".

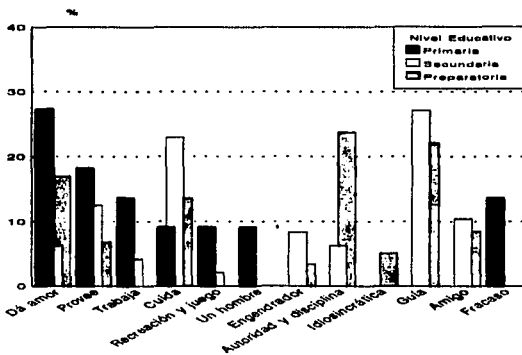
Las diferencias observadas nos hacen suponer que los niños de distinto nivel educativo originarios de la Ciudad de San Salvador integran de diferente forma el concepto "padre"; dichas observaciones son apoyadas por el resultado del análisis estadístico de los datos, el cual indica que, $W=0.4049$ no es significativa ($p.>.01$). Es decir, existen diferencias en la integración del concepto "padre" entre niños de distinto nivel educativo.

En los grupos de **Santa Ana** se observan clases de respuesta típicas tanto en primaria como en preparatoria. Por ejemplo, la clase "recreación y juego" solamente se mencionó por los niños de primaria,; mientras que las clases "autoridad y disciplina", "engendrador" y "sostenedor" solamente se presentaron en el grupo de preparatoria. Se hace notar que en el grupo de secundaria las clases "engendrador", "guía" y "autoridad y disciplina" están presentes, cosa que no ocurre en el grupo de primaria, con un porcentaje menor que el observado en el grupo de preparatoria. Algunas clases que se presentan con mayor frecuencia en primaria, se presentan con menor frecuencia en los grupos de secundaria y de preparatoria, por ejemplo, las clases "trabaja", "dá amor", "recreación y juego" y "un hombre"; mientras que otras clases que se presentan con menor frecuencia en primaria, se observan con mayor frecuencia en los niños mayores, por ejemplo, "engendrador", "cuidador", "autoridad y disciplina" y "guía".

La presencia de clases típicas en los grupos de primaria y preparatoria, así como la distinta magnitud con que se presentan dichas clases en los grupos, nos hacen suponer que existe diferencia en la integración del concepto "Padre" entre los niños de diferente nivel educativo originarios de la Ciudad de Santa

El Concepto "Padre" en San Salvador

Diferente Nivel Educativo

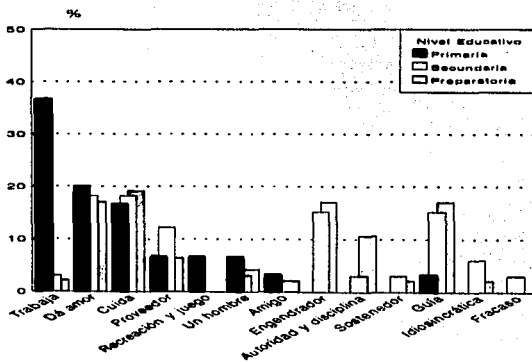


Clases de Respuesta

Graf 3. Presenta los resultados del concepto "padre" por nivel educativo

El Concepto "Padre" en Santa Ana

Diferente Nivel Educativo



Clases de Respuesta

Graf 4. Presenta los resultados del concepto "padre" por nivel educativo

Ana; ésta observación es apoyada por el resultado del análisis estadístico de los datos, el cual indica que, $W=0.5598$ no es significativo ($p.>.01$), es decir, la distribución jerárquica de las clases no concuerdan en los tres niveles educativos.

Diferencias entre niños de diferente lugar de origen. Se observan diferencias entre los grupos de **San Salvador y Santa Ana**. En los grupos de **primaria**, las clases de respuesta "amigo" y "guía", aunque con un bajo porcentaje, aparecen únicamente en el grupo de **Santa Ana**; y las clases que son comunes a ambos grupos, ocupan diferente ubicación jerárquica, por ejemplo, la clase "trabaja" es primera en el grupo de Santa Ana y tercera en el grupo de San Salvador; la clase "cuidador" es tercera en Santa Ana y quinta en San Salvador.

En los grupos de **preparatoria**, se observa que las clases de respuesta "un hombre", "sostenedor" y "trabaja" sólo se encuentran presentes en el grupo de Santa Ana. En cuanto a la distribución jerárquica de las clases se observan algunas diferencias, por ejemplo, la clase "engendrador" se presenta como segunda en el grupo de Santa Ana y como séptima en el grupo de San Salvador, la clase "Cuidador" es primera en el grupo de Santa Ana y cuarta en el grupo de San Salvador.

Diferencias en Países. Se observan algunas diferencias entre las muestras de México y El Salvador; aunque los diferentes grupos coinciden por lo general en el tipo de clases enunciadas, difieren en la distribución jerárquica de las mismas.

Al comparar estadísticamente los datos de los grupos originarios de diferente lugar, obtuvimos lo siguiente:

En los **grupos de primaria** procedentes de México, D.F., Tlalneptla, San Salvador y Santa Ana obtuvimos que, $W=0.7319$ es significativo ($p.<.01$), es decir, no existen diferencias significativas en la integración del concepto "padre" entre los niños de primaria originarios de México y El Salvador.

Con los datos de los **grupos de secundaria** originarios de los lugares mencionados, obtuvimos que, $W=0.6924$ es significativo ($p.<.01$), es decir, no hay diferencias en la integración de dicho concepto entre niños de secundaria originarios de los lugares arriba citados.

Lo mismo ocurre en los **grupos de preparatoria**, $W=0.6652$ es significativo ($p.<.01$), es decir, no existe diferencia en la integración del concepto "padre" entre adolescentes de preparatoria originarios de México y El Salvador.

Estos datos sugieren que a pesar de que se observan algunas diferencias cualitativas en la integración del concepto "padre" entre niños de primaria, secundaria y preparatoria de distinto lugar de origen, dichas diferencias no son estadísticamente significativas.

c) Análisis de Resultados en función del Modelo empleado.

Las respuestas verbales del niño reflejan la percepción y la estructuración de su realidad. Con base en las respuestas generales más frecuentes podemos

decir que el niño pequeño define al "padre" como "trabaja", "proveedor" y "dá amor"; mientras que los niños mayores lo definen como "dá amor", "guía" y "cuidador", lo cual parece corresponder a integraciones distintas.

Es importante notar que los niños pequeños reflejan en la estructura del concepto "padre", algunas referencias y asociaciones culturalmente determinadas, como es el caso, que el padre sea el que provee y el que trabaja. Los niños mayores reflejan en la estructura de dicho concepto, una percepción de la realidad más amplia y de distinta forma, valorando ésto por el tipo y cantidad de referencias empleadas; sus respuestas incluyen otras referencias al rol culturalmente asignado al padre.

Como los resultados indican, tal estructuración de la realidad (concepto "padre") parece no ser distinta en los grupos culturales incluidos en el estudio. La especificación de las referencias parecen ser similarmente reforzadas en dichos grupos.

Los resultados parecen indicar que las diferencias entre niños de nivel educativo distinto, reflejan una diferente estructuración del concepto y por ende una distinta estructuración de la realidad; algunas diferencias que parecen presentarse "gradualmente" entre grupos de edad podrían sugerir la tendencia del cambio en la integración del concepto a diferentes edades.

Resulta de interés señalar que el tipo de referencias asociadas al concepto "padre" en los niños de primaria sugieren, en general, una integración de tipo sensorial concreto. En general, verbalizan "acciones observables", como por ejemplo, "vá... a trabajar" , "viene...del trabajo", "nos compra...ropa", "nos dá...dinero", etc.

En cuanto al tipo de definición, generalmente realizan descripciones experienciales de acciones.

En el caso de los niños mayores, sus respuestas evidencian integraciones de tipo verbal y de tipo sensorial, por ejemplo, hacen referencias a acciones concretas y a responsabilidades "sobre-entendidas" del padre hacia el grupo, es decir, hacen referencias al "rol" socialmente asignado; cosa que no ocurre en niños pequeños.

En cuanto al tipo de definición que hacen del concepto generalmente se observan descripciones experienciales con componentes fácticos..

2. Resultados del Concepto "Madre"

Definición de Clases de Respuesta:

1) **Procrea y dá vida:** Incluye respuestas que refieren acciones de dar vida. Por ejemplo: dá vida, procrea, engendra hijos, dió a luz, trae un ser a la tierra.

2) **Cuida:** Respuestas que se refieren a acciones de cuidar, ayudar y apoyar.

Por ejemplo: protege, vela, te ayuda a crecer, te apoya, se esfuerza por ti.

3) **Dá amor:** Respuestas que se refieren a acciones afectivas de tipo fático. Por ejemplo: dá amor, calor, seguridad, quiere lo mejor para sus hijos.

4) **Valorativo:** Respuestas de tipo valorativo positivo. Por ejemplo: especial, la que más admiro, lo más hermoso, algo lindo, maravilloso, es lo mejor.

5) **Ama de Casa:** Respuestas que se refieren a acciones relacionadas con las labores domésticas. Por ejemplo: lava, cocina, hace todo lo de la casa, asea, dá de comer, tiende camas, lava el baño.

6) **Complemento del Padre:** Respuestas que se refieren a acciones cooperativas. Por ejemplo: toma decisiones con el padre, ayuda al padre.

7) **Provee:** Respuestas que se refieren a acciones de proporcionar bienes materiales. Por ejemplo: nos dá, nos compra ropa, alimento, nos provee.

8) **Guía:** Respuestas que se refieren a acciones de educar, enseñar, guiar y dirigir. Por ejemplo: enseña, educa, orienta, guía, ejemplo a seguir.

9) **Amiga:** Respuestas que se refieren a acciones afectivas de brindar confianza y comprensión. Por ejemplo: amiga, comprensiva, confianza, sincera, con la que mejor me llevo, no me abandona, nunca traiciona.

10) **Recreación y Juego:** Respuestas que se refieren a acciones con

componentes afectivos positivos. Por ejemplo: Nos lleva a pasear, juega con nosotros.

11) **Una mujer:** Respuestas que hacen referencias de género. Por ejemplo; una mujer, una señora, un nombre, parte femenina de la pareja.

12) **Metafórica:** Respuestas poco frecuentes que hacen referencia a figuras verbales. Por ejemplo: felicidad.

13) **Idiosincrática:** Se incluyen respuestas particulares y poco frecuentes. Por ejemplo: nos pega.

14) **Trabaja:** Respuestas que se refieren a acciones sociales productivas. Por ejemplo: se va a trabajar.

15) **Fracaso:** El niño no contesta o dice no saber.

a) Estructura del concepto en cada grupo de estudio, considerando los niveles educativos.

MEXICO,D.F.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "ama de casa" (42.30%), "cuida" (14.53%), "provec", "dá amor" y "guía" (11.53% cada una), "trabaja" (7.69%), "recreación y juego" (3.84%).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "cuida" (28.12%), "procrea y dá vida" y "dá amor" (15.62% cada una), "ama de casa" y "amiga" (cada una 9.37%).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "cuida" (28.88%), "procrea y dá vida" (22.22%), "valorativo" (17.77%), "dá amor" (13.33%), "amiga" (8.88%), "guía" (6.66%) y "metafórica" (2.22%).

TLALNEPANTLA.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "ama de casa" (60.0%), "cuida" (15.0%), " trabaja" e "idiosincrática" (cada una con 10.0%) y "una mujer" (5.0%).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "cuida" (38.35%), "dá amor" (17.64%), "procrea y dá vida" y "ama de casa" (11.76% cada una), "guía" (8.82%), "valorativo" y "provec" (5.88% cada una), "amiga" y "trabaja" (2.94% cada una).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "procrea y dá vida" (22.22%), "valorativo" (19.44%), "cuida" y "amiga" (16.66%), "dá amor" (13.88%) y "guía" (11.11%).

SAN SALVADOR.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "dá amor" (23.33%), "ama de casa" y "cuida"(16.66% cada una), "provee" y "guía" (10%), "recreación y juego", "una mujer" y "metafórica" (3.33% cada una).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "cuida" (33.96%), "dá amor" (15.09%), "procrea y dá vida" (13.20%), "valorativo" (9.43%), "guía" (7.54%), "provee"(5.66%) y "ama de casa" (3.77%), "complemento del padre", "amiga", "una mujer", "recreación y juego" y "metafórica" (1.88% cada una).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "valorativo" (21.42%), "cuida" y "guía" (19.64% cada una), "dá amor" (17.85%), "amiga", (8.92%), "procrea y dá vida" (7.14%), "ama de casa", "metafórica" y "complemento del padre" (1.78% cada una).

SANTA ANA.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "ama de casa" (31.03%), "dá amor" (17.24%), "cuida" (13.79%), "trabaja" y "metafórica" (10.34%), "una mujer", "idiosincrática", "procrea y dá vida", "recreación y juego", "amiga" (3.44% cada una).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "cuida" (23.52%),

"guía" (20.58%), "dá amor"(17.64%), "procrea y dá vida" y "valorativa" (11.76% cada una), "ama de casa" y "amiga" (5.88% cada una), y "una mujer" (2.94%).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "cuida" (26.66%), "dá amor" (24.44%), "valorativa" (13.33%), "procrea y dá vida" (11.11%), "guía" y "amiga" (6.66%), "complemento del padre" y "una mujer" (4.44%), "ama de casa" (2.22% cada una).

Ver Tabla 2 en Anexos.

b) Diferencias observadas y análisis estadístico.

Grupos de México.

Diferencias entre niños de distinto nivel educativo. Se observa que la integración de dicho concepto presenta algunas diferencias entre los grupos de diferente nivel educativo.

En **México, D.F.** se presentan algunas clases de respuesta típicas en los grupos de primaria y preparatoria. Por ejemplo, las clases "ama de casa" "provee", "trabaja" y "recreación y juego" no aparecen en el grupo de preparatoria; mientras que, las clases "procrea y dá vida", "amiga" y "valorativa", no están presentes en primaria. Por su parte, el grupo de secundaria presenta una estructura intermedia, ya que se observan clases que están ausentes en los dos niveles educativos extremos, arriba mencionadas.

Algunas clases presentes con mayor frecuencia en el grupo de primaria, se presentan con menor frecuencia o no se observan en los niveles superiores, por ejemplo, la clase "ama de casa" que se presenta con mayor porcentaje en el grupo de primaria, se observa con menor frecuencia en el grupo de secundaria y no aparece en el grupo de preparatoria; así también, algunas clases que no están presentes en el grupo de primaria o que son poco frecuentes, se observan con mayor frecuencia en los grupos de niños mayores, por ejemplo, las clases "procrea y dá vida", "valorativa", "amiga".

Estas diferencias observadas en las clases típicas de los grupos y la ubicación jerárquica diferente en algunas clases entre los niños de distinto nivel educativo, nos hacen suponer que, existen algunas diferencias en la integración del concepto "Madre" entre dichos niños originarios de México, D.F. Este resultado es apoyado por el análisis estadístico de los datos, el cual indica que, $W=0.5208$ no es significativo ($p.>.01$), es decir, las distribuciones jerárquicas de las clases del concepto "Madre" son diferentes entre los niños mencionados.

En el grupo de **Tlalnepantla**, se observan clases de respuesta típicas en los grupos de primaria y de preparatoria. Por ejemplo, las clases "ama de casa", "trabaja" y "una mujer", sólomente se presentan en el grupo de primaria; mientras que las clases "procrea y dá vida", "valorativa", "amiga", "dá amor" y "guía", sólomente se observan en los grupos de niños mayores.

Algunas clases que no se presentan en primaria, se observan en el grupo de secundaria y, con mayor frecuencia, en el grupo de preparatoria, por ejemplo,

las clases "procrea y dá vida", "valorativa", "guía"; mientras que la clase "ama de casa" que se presenta con mayor frecuencia en el grupo de primaria, se observa con menor frecuencia en el grupo de secundaria y no se observa en el grupo de preparatoria.

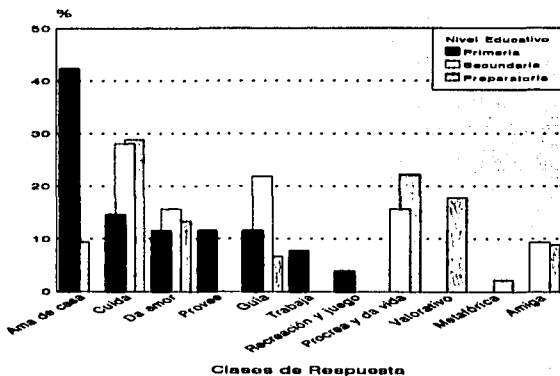
Estas diferencias observadas son apoyadas por el análisis estadístico de los datos, el cual indica que, $W=0.3737$ no es significativo ($p.> .01$), es decir, las ordenaciones son significativamente diferentes.

Diferencias entre niños de distinto lugar de origen. Se observan también algunas diferencias en la integración de este concepto, entre los grupos originarios de México, D.F. y de Tlalnepantla. En el grupo de **primaria de México, D.F.** se presentan clases típicas tales como "dá amor", "guía", "provec" y "recreación y juego", clases que no fueron enunciadas por los niños de **primaria de Tlalnepantla**. Cabe mencionar que, aunque coincidieron en la presencia de algunas clases como "ama de casa", "trabaja", "cuida", no presentan la misma ubicación jerárquica en la integración general del concepto; a excepción de las clases "ama de casa" y "cuida" que ocupan el primero y segundo lugar respectivamente en la jerarquía de ambos lugares.

En los grupos de **preparatoria de México, D.F. y de Tlalnepantla**, se observa que enunciaron las mismas clases para definir el concepto "Madre", pero la ubicación jerárquica es diferente, La clase "cuida" es primera en el grupo de México y segunda en Tlalnepantla, la clase "procrea y dá vida" es primera en Tlalnepantla y segunda en México.

El Concepto "Madre" en México, D.F.

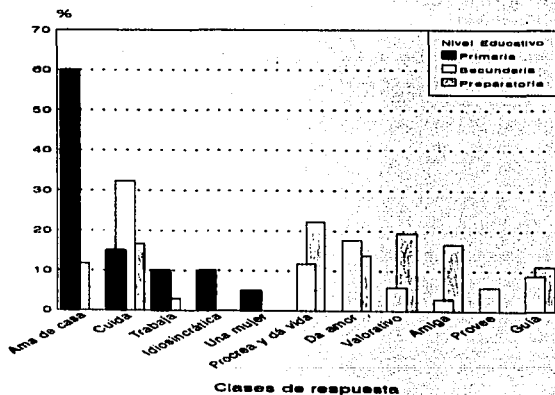
Diferente Nivel Educativo



Gráf 5. Presenta los resultados del concepto "madre" por nivel educativo

El Concepto "Madre" en Tlalnepantla

Diferente Nivel Educativo



Gráf 6. Presenta los resultados del concepto "madre" por nivel educativo

Grupos de El Salvador.

Diferencias entre niños de distinto nivel educativo. En el grupo de **San Salvador** se presentaron algunas clases típicas en los grupos de primaria y preparatoria. Por ejemplo, las clases "provee y trabaja", "recreación" y "una mujer" se encuentran presentes sólo en el grupo de primaria; mientras que las clases "la principal", "amiga" y "complemento del padre" sólo aparecen en el grupo de preparatoria.

Algunas clases que se presentan con mayor frecuencia en el grupo de primaria, se observan con menor frecuencia o no se observan en los grupos de secundaria y de preparatoria, por ejemplo, las clases "provee", "una mujer" y "recreación y juego"; mientras que otras clases que son poco frecuentes o no se presentan en primaria, se observan con mayor frecuencia en secundaria y en preparatoria, por ejemplo, "procrea y dá vida", "la principal", "complemento del padre" y "amiga".

Estas diferencias observadas son apoyadas por el análisis estadístico, el cual sugiere que, $W=0.5835$ no es significativo ($p > .01$), es decir, que la integración del concepto "Madre" es diferente en los niños de distinto nivel educativo originarios de la Ciudad de San Salvador.

En el grupo de **Santa Ana** se observa que las clases "trabaja", "recreación y juego", "idiosincrática" y "metafórica" sólo se presentan en el grupo de primaria; mientras que clases como "valorativa", "complemento del padre" y "guía" se presentan sólo en preparatoria. Algunas clases que se presentan con

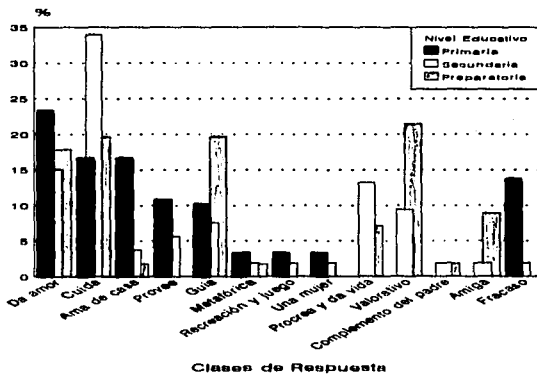
mayor frecuencia en el grupo de primaria, se observan con menor frecuencia en el grupo de secundaria y, con menor frecuencia aún o no se observan, en el grupo de preparatoria, por ejemplo, "ama de casa", "trabaja", "recreación y juego"; mientras que otras clases que están ausentes o se presentan con poca frecuencia en el grupo de primaria se observan con mayor frecuencia en el grupo de secundaria y, con mayor frecuencia aún, en el grupo de preparatoria, por ejemplo, "complemento del padre", "procrea y dá vida", "cuida", "valorativa".

Estos resultados nos hacen suponer que existe diferencia en la integración del concepto "Madre" en los niños de distinto nivel educativo originarios de Santa Ana, lo cual es apoyado por el análisis estadístico el cual indica que, $W=0.5666$ no es significativo ($p > .01$), es decir, las distribuciones jerárquicas de las clases del concepto "Madre" son diferentes.

Diferencias entre niños de distinto lugar de origen. Se observan también algunas diferencias en la estructura de este concepto entre los niños originarios de San Salvador y de Santa Ana. Por ejemplo, en los grupos de primaria, las clases "guía" y "provec" están presentes sólo en el grupo de San Salvador; y las clases "procrea y dá vida", "amiga" e "idiosincrática" están presentes sólo en el grupo de Santa Ana. A pesar que estos grupos coinciden en la mayoría de las clases enunciadas, la distribución jerárquica de dichas clases es diferente, por ejemplo, la clase "ama de casa" es primera en el grupo de Santa Ana y es segunda en el grupo de San Salvador.

El Concepto "Madre" en San Salvador

Diferente Nivel Educativo

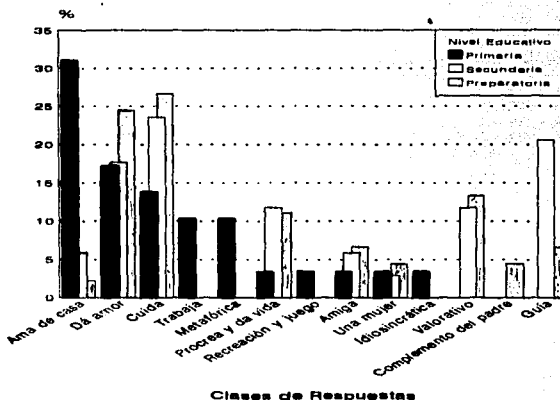


Clases de Respuesta

Gráf. 7. Presenta los resultados del concepto "madre" por nivel educativo

El Concepto "Madre" en Santa Ana

Diferente Nivel Educativo



Clases de Respuestas

Gráf. 8. Presenta los resultados del concepto "madre" por nivel educativo

En los **grupos de Preparatoria**, aparecen las mismas clases en uno y otro grupo, sin embargo presentan algunas diferencias en su distribución jerárquica. Por ejemplo, la clase "Valorativo", es primera en el grupo de San Salvador y tercera en el grupo de Santa Ana, la clase "guía" es segunda en el grupo de San Salvador y quinta en el grupo de Santa Ana. Las clases "cuida" es segunda (dato ligado) en San Salvador y primera en Santa Ana.

Diferencias en Países. Se observa que en las muestras originarias de distinto país existen diferencias en la ubicación jerárquica de algunas clases, como hasta las ahora señaladas. Sin embargo, dichas diferencias no son siempre significativas como lo señala el análisis estadístico de los datos.

Al comparar los datos de los **grupos de primaria** originarios de México, D.F., Tlanepantla, San Salvador y la Ciudad de Santa Ana, encontramos que, $W=0.5769$ es significativo ($p < .01$), es decir, no hay diferencias entre la integración del concepto "Madre" enunciada por los niños de primaria originarios de los lugares mencionados.

En el análisis de los datos de los **niños de secundaria** originarios de los lugares arriba mencionados tenemos que, $W=0.8887$ es significativo ($p < .01$), es decir, no hay diferencias en la integración del concepto "Madre" entre los niños de secundaria originarios de México y El Salvador.

Así también, en el análisis de los datos de los **grupos de preparatoria** tenemos que, $W=0.9251$ es significativo ($p < .01$), es decir, no hay diferencias

significativas en la integración del concepto "Madre" en los grupos mencionados originarios de México y El Salvador.

c) Análisis de resultados en función del modelo empleado.

La respuesta verbal del niño, como señalamos anteriormente, refleja la percepción y la estructuración de su realidad. Con base en las respuestas generales más frecuentes podemos indicar que el niño pequeño define "madre" como "ama de casa", "cuida", "una mujer", "trabaja", "da amor", "recreación y juego"; mientras que los adolescentes la definen como "procrea y da vida", "cuida", "dá amor", "amiga" y "valorativo", lo cual parece responder a integraciones diferentes del concepto.

Los niños pequeños parecen reflejar en la estructura del concepto "madre", algunas referencias y asociaciones culturalmente determinadas; como sugieren las respuestas, la madre es la que realiza los diversos quehaceres del hogar y cuida de los hijos, reflejando en su lenguaje una realidad cotidiana en su entorno.

Los niños mayores reflejan en la estructura de dicho concepto una percepción más amplia de la realidad a través de una mayor cantidad y tipos diversos de asociaciones alcanzadas; de igual forma, la estructura del concepto refleja el rol culturalmente asignado a la madre, como procreadora y fuente de afecto.

Los adolescentes refieren asociaciones concretas experienciales ("valorativo") reflejando la actitud de veneración a la madre en nuestras culturas.

Como los resultados indican, dicha estructuración de la realidad (concepto madre) parece que no es diferente entre los grupos participantes en el estudio. La especificación de las referencias parecen estar reforzadas de forma similar en tales grupos.

Las diferencias entre niños de distinto nivel educativo reflejan una diferente estructuración del concepto y, por ende, una distinta estructuración de la realidad; algunas diferencias que se presentan "gradualmente" entre grupos de edad podrían sugerir la tendencia del cambio en la integración del concepto "madre" a diferentes edades.

Es importante anotar que el tipo de referencias integradas y asociadas a la palabra "madre" por los niños de primaria, sugieren en general una integración de tipo sensorial concreto, al verbalizar "acciones observables"; como por ejemplo, referencias a la madre como las siguientes: "lava...la ropa", "hace...la comida", "plancha...la ropa", "hace...la cama", "nos lleva...a la escuela", "nos cambia...de ropa", "nos baña", etc.

En cuanto al tipo de definición que realizan podemos observar generalmente descripción de acciones de carácter fático, experiencial y afectivo.

Los niños mayores parecen reflejar integraciones de tipo verbal y de tipo sensorial, por ejemplo, hacen referencias a acciones concretas y enuncian categorizaciones y sinonimias, como por ejemplo, "procrea" y "dá vida". Hacen

referencia a una fuente de afecto y seguridad con referencias concretas mínimas.

En cuanto al tipo de definiciones que realizan se pueden observar generalmente, descripciones abstractas funcionales; descripción de acciones de carácter experiencial, fático y referencial.

3. Resultados del Concepto "Familia"

Definiciones de Clases de Respuesta:

1) **Grupo:** Respuestas verbales que categorizan a grupos sociales. Por ejemplo: un grupo, un equipo, un círculo, un puño de gente.

2) **Describe integrantes:** Respuestas que se refieren a elementos de grupo. Por ejemplo: formada por los padres, hijos, miembros, toda la familia.

3) **Cuida:** Respuestas que refieren acciones de cuidar, ayudar y apoyar. Por ejemplo: los que estan contigo, nos cuidan, resuelve un problema, comparten.

4) **Guía:** Respuestas que refieren acciones de educar, enseñar, guiar y dirigir. Por ejemplo: enseña, educa, orienta.

5) **Dá amor:** Respuestas que se refieren a acciones afectivas de tipo fático. Por ejemplo: amor, cariño, ternura.

6) **Provee:** Respuestas que se refieren a acciones de proporcionar bienes

materiales. Por ejemplo: trabajan para damos, dan cosas físicas, materiales, dan ropa, comida.

7) **Unidad:** Respuestas que se refieren a elementos de relación en los grupos. Por ejemplo: estar juntos, lazos entre miembros, unión entre padres e hijos, gente unida.

8) **Crianza:** Respuestas que categorizan el medio en el cual el niño se desarrolla. Por ejemplo: medio en el cual me desarrollo, me hago persona, me han criado.

9) **Convivencia:** Respuestas que se refieren a las acciones de estar dentro de un grupo. Por ejemplo: Conversar, convivir, platicar, llevarse bien, comprensión.

10) **Recreación:** Respuestas que se refieren a acciones con componentes afectivos positivos. Por ejemplo: pasear juntos, diversión, pasear, jugar.

11) **Metafórica:** Respuestas poco frecuentes que hacen referencia a figuras verbales. Por ejemplo: felicidad, como un niño.

12) **Idiosincrática:** Respuestas particulares y poco frecuentes. Por ejemplo: discuten y mi papá regaña a mi mamá, desintegración por muerte del padre.

13) **Fracaso:** El niño no contesta o dice no saber.

a) Estructura del concepto en cada grupo de estudio, considerando los niveles educativos.

MEXICO,D.F.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "provee" (25%), "dá amor" (16.66%), "describe integrantes", "cuida" y "convivencia" (cada una con 12.50%), "unidad" y "metafórica" (4.16%).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un grupo" (31.25%), "convivencia" (18.75%), "cuida" y "metafórica" (cada una con 12.50%), "describe integrantes" (9.37%), "unidad" e "ideosincrática" (cada una con 6.25%), "dá amor" (3.12%).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "cuida" (20%), "un grupo" (17.77%), "unidad" (15.55%), "convivencia" (13.33%), "describe integrantes", "dá amor" y "crianza" (cada una con 8.88%), "guía" (4.44%), "metafórica" (2.22% cada una).

TLALNEPANTLA.

Primaria: Las clases de respuestas enunciadas fueron "describe integrantes" y "metafórica" (21.05%), "ideosincrática" (15.78%), "cuida" y "convivencia" (10.52%), "dá amor", "unidad" y "recreación" (5.26%).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un grupo" (26.47%), "dá amor" (20.58%), "cuida" (17.64%), "convivencia" (11.76%), "unidad" (8.82%), "idiosincrática" (5.88%), "guía" y "metafórica" (2.94% cada una).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "convivencia" (33.33%), "un grupo" (27.08%), "cuida" (14.58%), "unidad" (8.33%), "describe integrantes" (6.25%), "dá amor" y "metafórica" (cada una con 4.16%), "idiosincrática" (2.08%).

SAN SALVADOR.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "dá amor" (31.81%), "describe integrantes" (27.27%), "metafórica" (9.09%), "un grupo", "unidad", "convivencia", "idiosincrática" y "cuida" (4.54% cada una).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un grupo" (21.15%), "describe integrantes", "cuida", "dá amor" y "convivencia" (cada una con 17.30%), "guía" y "unidad" (cada una con 7.69%), "idiosincrática" (3.84%), "proveé", "crianza" y "recreación" (1.92%).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un grupo" (23.07%), "cuida" (15.38%), "describe integrantes" (13.84%), "guía" y "convivencia" (10.76% cada una), "dá amor" (9.23%), "unidad" (7.69%), "crianza" e "idiosincrática" (3.07% cada una).

SANTA ANA

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "dá amor" (29.16%), "convivencia" (12.50%), "unidad", "metafórica" e "idiosincrática" (cada una con 8.32%), "un grupo", "describe integrantes", "cuida", "provee" y "recreación" (4.16% cada una).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un grupo" (26.08%) "describe integrantes" (15.21%), "dá amor", "crianza", y "convivencia" (13.04% cada una), "cuida" (8.69%), "provee" e "idiosincrática" (4.34%), "unidad" (2.17% cada una).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un grupo" (39.58%), "unidad" (20.83%), "cuida" (14.58%), "dá amor" y "convivencia" (8.33%), "describe integrantes" (6.25%) y "crianza" (2.08%).

Ver Tabla 3 en Anexos.

b) Diferencias observadas y Análisis estadístico.

Grupos de México:

Diferencias en grupos de diferente nivel educativo. Se observa que la integración de dicho concepto presenta algunas diferencias entre los grupos de diferente nivel educativo.

En México, D.F. tanto en el grupo de primaria como en el grupo de preparatoria se presentan clases de respuestas típicas. Por ejemplo, la clase "provee", sólo es enunciada por los niños del grupo de primaria; mientras

que las clases "un grupo", "crianza", y "guía" únicamente se presentan en el grupo de preparatoria. En el grupo de secundaria se presentan algunas de las clases que hemos señalado como típicas del grupo de primaria y del grupo de preparatoria, por ejemplo, la clase "un grupo".

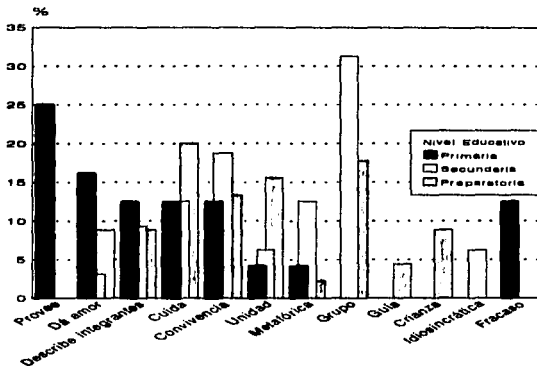
Algunas clases de respuesta que son poco frecuentes o no se presentan en el grupo de primaria, se presentan con mayor frecuencia en los grupos de niños mayores, por ejemplo, las clases "guía", "unidad", "crianza", "cuida" y "un grupo"; mientras que otras clases que se presentan con mayor frecuencia en el grupo de primaria, se observan con menor frecuencia o no se observan en los grupos de niños de mayor nivel educativo, por ejemplo, la clase "provee", "describe integrantes" y "dá amor".

Las diferencias observadas en la integración del concepto "Familia" entre los niños de distinto nivel educativo originarios de México, D.F., son reforzadas por el análisis estadístico, según el cual, $W=0.5170$ no es significativo ($p > .01$), es decir, la integración conceptual es diferente.

Tlalnepantla. En los grupos de Tlalnepantla, la clase "un grupo" es enunciada únicamente por los jóvenes de preparatoria. Algunas clases que son mayormente frecuentes en el grupo de primaria, se presentan con menor frecuencia en los grupos de niños mayores, por ejemplo, las clases "metafóricas", "idiosincrática", "describe integrantes" y "recreación"; mientras que otras clases como "un grupo", "cuida", "unidad" y "convivencia" son poco frecuentes o están ausentes en primaria, y aparecen con mayor frecuencia en las respuestas de los niños mayores.

El Concepto "Familia" en México D.F.

Diferente Nivel Educativo

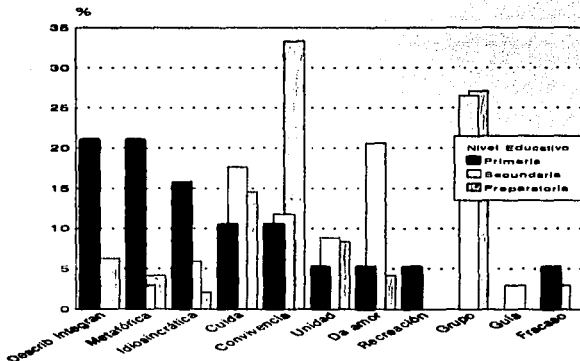


Clases de Respuesta

Graf 9. Presenta los resultados del concepto "familia" por nivel educativo.

El Concepto "Familia" en Tlalnepantla

Diferente Nivel Educativo



Clases de Respuesta

Graf 10. Presenta los resultados del concepto "familia" por nivel educativo

Las diferencias apuntadas son apoyadas por el análisis estadístico de los datos, el cual indica que, $W=0.4628$ no es significativo ($p. > .01$), es decir, la integración del concepto no concuerda entre los niños de distinto nivel educativo.

Diferencias entre niños de distinto lugar de origen. Se observan también algunas diferencias en la integración de este concepto entre los niños originarios de **México, D.F. y Tlalnepantla**. Por ejemplo, en los **grupos de primaria**, la clase "provee", sólo está presente en el grupo de México; mientras que la clase "recreación", está presente sólo en el grupo de Tlalnepantla. Así también, se observa que la distribución jerárquica de las clases en estos dos grupos es diferente, por ejemplo, la clase "describe integrantes" aparece en primer lugar en el grupo de Tlalnepantla y es cuarta en el grupo de México. En los **grupos de preparatoria** se observa que las clases "guía" y "crianza" sólo se presentan en el grupo de México. Se observan también algunas diferencias en cuanto a la distribución jerárquica de las clases, por ejemplo, la clase "cuida" es primera en el grupo de México y tercera en el grupo de Tlalnepantla, la clase "convivencia" es primera en el grupo de Tlalnepantla y tercera en el grupo de México.

Grupos de El Salvador.

Diferencias por nivel educativo. En San Salvador se observa que la integración de dicho concepto presenta algunas diferencias entre los grupos de distinto nivel educativo.

Las clases "un grupo", "guía" y "crianza", se presentan únicamente en el

grupo de preparatoria. Se observa también que algunas clases que son frecuentes en el grupo de primaria, se observan con menor frecuencia en los grupos de secundaria y de preparatoria, por ejemplo, las clases "describe integrantes", "dá amor", y "proveé"; mientras que otras clases que se encuentran ausentes o son poco frecuentes en primaria, se presentan con mayor frecuencia en los grupos de secundaria y de preparatoria, por ejemplo, las clases "un grupo", "cuida", "guía", "unidad" y "crianza".

Estas diferencias anotadas, son apoyadas por el análisis estadístico de los datos, el cual refiere que, $W=0.7264$ no es significativo ($p > .01$), es decir, se registran diferencias en la integración conceptual entre niños de distinto nivel educativo originarios de San Salvador.

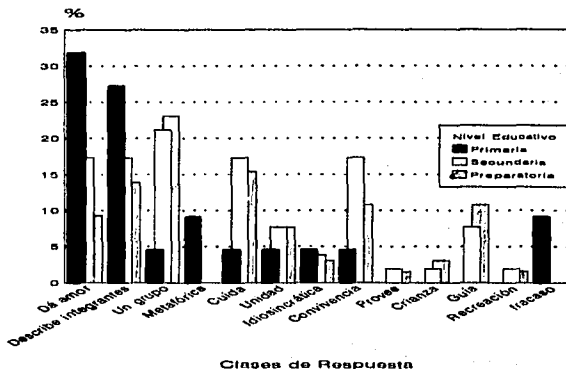
En Santa Ana, se observa que, las clases "provee", "recreación", "metafórica" e "idiosincrática" sólo se presentan en el grupo de primaria; mientras que la clase "crianza" se presentan únicamente en el grupo de preparatoria.

Algunas clases que son poco frecuentes en los niños de primaria, se presentan con mayor frecuencia en los grupos de secundaria y preparatoria, por ejemplo, las clases "un grupo", "cuida" y "unidad"; mientras que otras que están mayormente presentes en primaria, se observan con menor frecuencia en los grupos de secundaria y de preparatoria, por ejemplo, las clases "dá amor", "proveé", "convivencia", "metafórica", "idiosincrática" y "recreación".

Las diferencias observadas son apoyadas por el resultado del análisis estadístico de los datos, el cual sugiere que, $W=0.4931$ no es significativo ($p > .01$), es decir, existe diferencia en la integración conceptual en niños de distinto nivel educativo originarios de Santa Ana.

El Concepto "Familia" en San Salvador.

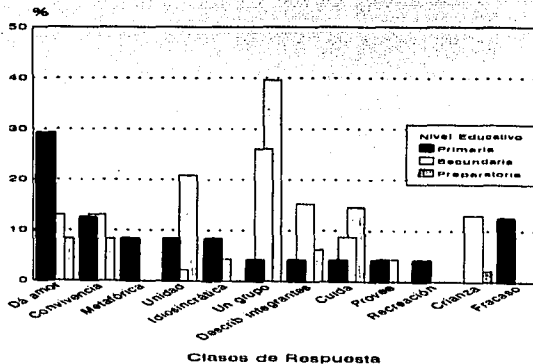
Diferente Nivel Educativo



Graf 11. Presenta los resultados del concepto "familia" por nivel educativo

El Concepto "Familia" en Santa Ana.

Diferente Nivel Educativo



Graf 12. Presenta los resultados del concepto "familia" por nivel educativo

Diferencias en niños de distinto lugar de origen. Se observan algunas diferencias en la estructura de este concepto en los niños de **San Salvador y de Santa Ana**. En los **grupos de Primaria** las clases "proveé" y "recreación" sólo fueron enunciadas por los niños de Santa Ana. Sin embargo, se observan algunas diferencias en la distribución jerárquica de algunas clases, por ejemplo, la clase "describe integrantes" es segunda en el grupo de San Salvador y octava en el grupo de Santa Ana, la clase "unidad" es sexta en San Salvador y cuarta en Santa Ana. Se observan, también, algunas similitudes como por ejemplo la clase "dá amor" es primera en ambos grupos.

En los **grupos de preparatoria**, se observa que las clases "guía", "idiosincrática", "provee" y "recreación" únicamente se presentan en el grupo de San Salvador. Se observan diferencias entre estos grupos, en la distribución jerárquica de las clases, por ejemplo, la clase "cuida" es segunda en el grupo de San Salvador y tercera en el grupo de Santa Ana, la clase "describe integrantes" es tercera en el grupo de San Salvador y sexta en el grupo de Santa Ana, la clase "unidad" es séptima en el grupo de San Salvador y segunda en el grupo de Santa Ana. Se observan también algunas similitudes, por ejemplo la clase "un grupo" es primera en ambos lugares.

Diferencias en Países. Se observan algunas diferencias en las muestras originarias de México y El Salvador, principalmente en cuanto a la distribución jerárquica de algunas clases de respuesta del concepto "familia".

El análisis estadístico de los datos nos muestra las diferencias que son significativas.

Al comparar los datos de los **grupos de primaria** originarios de

México,D.F., Tlalnepantla, San Salvador y Santa Ana, el resultado del análisis estadístico nos indica que, $W=0.4664$ no es significativo ($p. > .01$), es decir, que la integración conceptual es diferente entre los grupos de primaria procedentes de los lugares arriba mencionados.

Al comparar los datos de los **grupos de secundaria**, el resultado nos indica que, $W=0.6798$ es significativo ($p. < .01$), es decir, no hay diferencia en la integración conceptual entre los niños de secundaria originarios de los lugares mencionados.

En los **datos de preparatoria**, el resultado nos indica que, $W=0.8622$ es significativo ($p. < .01$), es decir, no hay diferencias en la integración del concepto "familia" en los estudiantes de preparatoria originarios de México y El Salvador.

c) Análisis de resultados en función de Modelo empleado.

El niño pequeño define "familia" como "dá amor", "convivencia", "describe integrantes", "cuida", "recreación"; mientras que los niños mayores la definen con "un grupo", "cuida", "guía", "crianza", "convivencia", "unidad" y "dá amor"; lo cual parece responder a integraciones diferentes del concepto.

Los niños pequeños parecen reflejar en la integración del concepto "familia" algunas referencias y asociaciones culturalmente determinadas, como sugieren las respuestas, la familia satisface necesidades materiales y afectivas, proporcionando seguridad; refelejando con su lenguaje una realidad cotidiana.

Los adolescentes reflejan en la integración del concepto "familia" una percepción de la realidad más amplia y compleja, enunciando mayor número de respuestas y de tipos más variados. Lo cual corresponde al nivel de las asociaciones disponibles en cada grupo. En ambos grupos se hace referencia a necesidades afectivas y materiales, lo cual corresponde al papel asignado culturalmente a la familia.

De acuerdo a los datos, la integración del concepto "familia" es diferente únicamente entre los grupos de primaria originarios de México y El Salvador. Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre los grupos de secundaria, ni entre los grupos de preparatoria originarios de los lugares antes citados. La especificación de las referencias podría estar siendo reforzada de diferente manera en edades tempranas del niño, pero se podrían estar reforzando de similar forma en los niños mayores. Cabría preguntarse si tal diferencia estaría relacionada con los patrones de crianza característicos de dichos países, lo cual ameritaría un estudio.

Así también, los datos indican que las diferencias entre niños de distinto nivel educativo, reflejan una distinta integración del concepto y, por ende, una distinta estructuración de la realidad (familia); algunas diferencias que reflejan cierta "gradualidad" entre estos grupos podrían sugerir la tendencia del cambio en la integración del concepto en diferentes edades.

Es importante señalar que el tipo de referencias asociadas en el concepto "familia" por los niños de primaria sugieren una integración de tipo sensorial concreto, al verbalizar objetos y acciones observables directamente, como por ejemplo, refieren que la familia es "la mamá, el papá y los hermanos", "los

cuidan", "les dan de comer", "los besan", "los abrazan", "les compran ropa", etc. Generalmente en sus definiciones emplea descripción de acciones con componentes experienciales, fáticos y enumera elementos.

Los adolescentes parecen reflejar integraciones de tipo verbal y de tipo sensorial. Por ejemplo, presentan algunas respuestas categoriales como "un grupo" y "medio de crianza"; mientras que que respuestas como "la forman el padre, la madre y los hijos" tienden a ser menos frecuentes.

En cuanto al tipo de definiciones que realizan se evidencian descripciones categoriales, descripciones relacionales y experienciales con componentes fáticos, y descripción de acciones.

4. Resultados del Concepto "Amor".

Definiciones de Clases de Respuesta:

1) **Un Sentimiento:** Respuestas verbales que categorizan. Por ejemplo: un sentimiento noble, un sentimiento lindo, un sentimiento hermoso.

2) **Definición por Atributos:** Respuestas que se refieren a diferentes propiedades o elementos. Por ejemplo: se expresa por la sinceridad, el respeto, el perdón, la tolerancia, el cariño.

3) **Relación de Pareja:** Respuestas que se refieren a elementos de relación entre individuos con vínculos afectivos. Por ejemplo: los dos se quieren, alguien quiere a alguien.

4) **Manifestación Corporal:** Respuestas que se refieren a acciones o actos físicos observables. Por ejemplo: besarse, acariciarse, abrazarse.

5) **Afecto hacia Otros:** Respuestas que se refieren a acciones afectivas. Por ejemplo: amor a la gente, un sentir por otros, amarnos.

6) **Indefinido Positivamente:** Respuestas de carácter indefinido, acompañado de una valoración positiva. Por ejemplo: algo creado, algo lindo, algo precioso, algo que se dá y se recibe.

7) **Tipificación:** Respuestas clasificatorias. Por ejemplo: amor a los padres, amor a los hermanos, amor al novio, querer a la mamá.

8) **Sin Definición:** Respuestas indefinidas. Por ejemplo: No tiene explicación, no se puede definir, difícil de explicar.

9) **Disposición a Dar:** Respuestas que se refieren a acciones de dar. Por ejemplo: dar lo mejor sin esperar recibir, dar sin obstáculos.

10) **Descripción de Acciones:** Respuestas que refieren acciones. Por ejemplo: se expresa en los actos, sacrificarse por el ser amado, desear a la persona amada.

11) **Antonimia:** Respuestas verbales que hacen referencia a conceptos opuestos. Por ejemplo: no pelearse, no rencor, no odiarse.

12) **Metafórica:** Respuestas poco frecuentes que hacen referencia a figuras verbales. Por ejemplo: el amor es Dios, es la paz.

13) **Idiosincrática:** Respuestas particulares y poco frecuentes. Por ejemplo: a veces lastima, lo lleva a uno acometer errores.

14) **Fracaso:** El niño no contesta o dice no saber.

a) Estructura del concepto en cada grupo de estudio, considerando los niveles educativos.

MEXICO,D.F.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "manifestación corporal" (50%), "relación de pareja" (18.75%), "definición por atributos" (6.25%), "idiosincrática" (6.25%).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "relación de pareja" (36.84%), "un sentimiento" (21.05%), "definición por atributos" (15.78%), "afecto hacia otros", "indefinido positivamente", "tipificación", "descripción de acciones" y "disposición a dar" (5.26% cada una).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un sentimiento" (28%), "definición por atributos" (16%), "sin definición" (12%), "afecto hacia otros", "tipificación", "descripción de acciones" (8% cada una), "indefinido positivamente", "disposición a dar" y "metafórica" (4%).

TLALNEPANTLA.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "manifestación corporal" (56.25%), "relación de pareja" (18.75%), "afecto hacia otros" y "indefinido positivamente" (6.25%).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un sentimiento" (41.17%), "relación de pareja" (23.52%), "definición por atributos" e "indefinido positivamente" (11.76% cada una), "tipificación" y "sin definición" (5.88% cada una).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un sentimiento" (28%), "relación de pareja" (16%), "definición por atributos", "tipificación" y "sin definición" (12% cada una), "afecto hacia otros" e "indefinido positivamente" (8% cada una), "descripción de acciones" (4%).

SAN SALVADOR.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "relación de pareja" (31.25%), "definición por atributos" (25%), "manifestación corporal" y "afecto hacia otros" (12.50%), "metafórica" e "idiosincrática" (6.25%).

Secundaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "definición por atributos" y "relación de pareja" (22.85%), "indefinido positivamente" (17.14%), "afecto hacia otros", "tipificación" y "disposición a dar" (8.57% cada una), "sin definición" (5.71%), "manifestación corporal" y "descripción de acciones" (2.85% cada una).

Preparatoria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "un sentimiento"

(32.35%), "definición por atributos" e "idiosincrática", (14.70%) "tipificación" (11.76%), "relación de pareja" (8.82%), "descripción de acciones" (5.88%), "afecto hacia otros", "indefinido positivamente", "disposición a dar" y "metafórica" (2.94% cada una).

SANTA ANA.

Primaria: Las clases de respuesta enunciadas fueron "relación de pareja" (35%), "afecto hacia otros" (20%), "manifestación corporal" (10%), "definición por atributos", "antonimia" e "idiosincrática" (5% cada una).

Secundaria: Las clases de respuestas enunciadas fueron "un sentimiento" (35%), "indefinido positivamente" (15% cada una), "definido por atributos", "afecto hacia otros" y "tipificación" (10% cada una), "sin definición", "disposición a dar", "descripción de acciones" e "idiosincrática" (5% cada una).

Preparatoria: Las clases de respuestas enunciadas fueron "un sentimiento" (40.74%), "disposición a dar" (22.22%), "definición por atributos" (14.81%), "afecto hacia otros" (11.11%), "tipificación", "descripción de acciones" y "antonimia" (3.70% cada una).

Ver Tabla 4 en Anexos.

b) Diferencias observadas y análisis estadístico.

Grupos de México.

Diferencias entre niños de distinto nivel educativo. Se observa que la integración de dicho concepto presenta algunas diferencias entre los grupos de distinto nivel educativo.

En México las clases "relación de pareja", "idiosincrática" y "manifestación corporal" se presentan únicamente en el grupo de primaria; y las clases "un sentimiento", "afecto hacia otros", "indefinido positivamente", "tipificación", "sin definición", "disposición a dar" y "descripción de acciones" sólo se presentaron en el grupo de preparatoria. Así también, se observa que algunas clases presentes con mayor frecuencia en el grupo de primaria, se observan con menor frecuencia en los grupos de mayor nivel educativo, por ejemplo, la clase "manifestación corporal" e "idiosincrática"; mientras que otras clases que están ausentes o son poco frecuentes en el grupo de primaria, se observan con mayor frecuencia en los grupos de niños mayores, por ejemplo, las clases "un sentimiento", "definido por atributos", "afecto hacia otros", "tipificación" y "descripción de acciones".

Estas diferencias observadas son apoyadas por el resultado del análisis estadístico, el cual nos indica que, $W = 0.3667$ no es significativo ($p > .01$), es decir, existen diferencias en la integración de este concepto entre los niños de distinto nivel educativo originarios de México, D.F.

Tlalnepantla. En estos grupos se observan también clases típicas. Únicamente en los niños de **primaria** se presentó la clase "manifestación corporal"; de igual forma, las clases "un sentimiento", "definición por atributos", "tipificación", "sin definición" y "descripción de acciones", únicamente fueron enunciadas por los niños **mayores**.

Algunas clases presentes con mayor frecuencia en el grupo de primaria, se presentan en menor frecuencia o no se observan en los grupos de secundaria y de preparatoria, por ejemplo, la clase "manifestación corporal"; mientras que otras clases que se presentan con menor frecuencia o no se presentan en el grupo de primaria, tienden a ser más frecuentes en los grupos de niños mayores, como por ejemplo, las clases "un sentimiento", "definición por atributos", "tipificación", "sin definición" y "descripción de acciones".

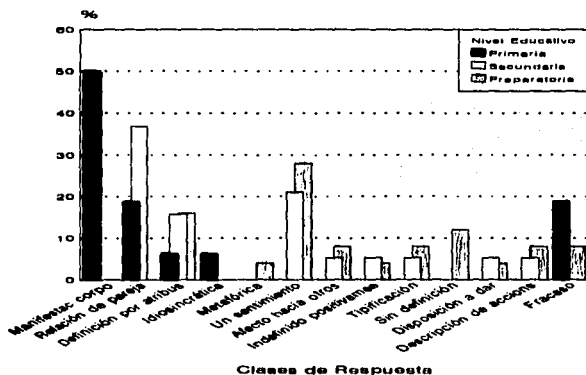
Estas diferencias observadas son apoyadas por el resultado del análisis estadístico, el cual indica que, $W=0.5286$ no es significativo ($p. >.01$), es decir, existen diferencias en la integración de este concepto entre los niños de distinto nivel educativo originarios del Municipio de Tlalnepantla.

Diferencias en niños de distinto lugar de origen. Se observan también, algunas diferencias en la integración de este concepto en los niños originarios de **México, D.F. y Tlalnepantla**. Por ejemplo, en los **grupos de primaria**, únicamente los niños de México, D.F. manifestaron la clase "definición por atributos"; así también, únicamente en el grupo de Tlalnepantla se enunciaron las clases "afecto hacia otros" e "indefinido positivamente". Estos grupos también presentan algunas similitudes, por ejemplo, las clases "manifestación corporal" y "relación de pareja" ocupan, en ese orden, las dos primeras posiciones jerárquicas en ambos grupos.

En los grupos de **preparatoria**, las clases "disposición a dar" y "metafórica", sólo se presentaron en el grupo de México, D.F.; mientras que, la clase "relación de pareja" se presentó únicamente en el grupo de Tlalnepantla.

El Concepto "Amor" en México D.F.

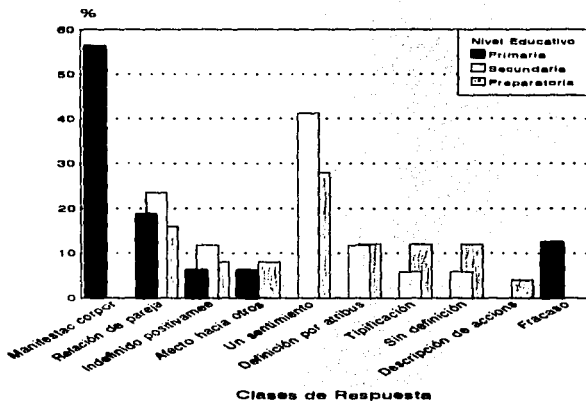
Diferente Nivel Educativo



Graf 13. Presenta los resultados del concepto "amor" por nivel educativo.

El Concepto "Amor" en Tlalnepantla

Diferente Nivel Educativo



Graf 14. Presenta los resultados del concepto "amor" por nivel educativo.

Se observan algunas diferencias en cuanto a la distribución jerárquica de las clases por ejemplo, la clase "definición por atributos" ocupa el segundo lugar en el grupo de México y el cuarto en el grupo de Tlalnepantla; la clase "sin definición" es la tercera en el grupo de México y la cuarta (ligada) en el grupo de Tlalnepantla. Una similitud que se observa es en cuanto a que la clase "un sentimiento" ocupa el primer lugar en ambos grupos.

Grupos de El Salvador.

Diferencias en niños de distinto nivel educativo. En el grupo de San Salvador se observan diferencias en la estructura de este concepto entre los niños de diferente nivel educativo. La clase "manifestación corporal" se encuentra presente únicamente en el grupo de **primaria**; mientras que las clases "un sentimiento", "indefinido positivamente", "disposición a dar", "descripción de acciones" y "tipificación" se presentan sólo en el grupo de **preparatoria**. Algunas clases que se presentan con mayor frecuencia en el grupo de **primaria**, se observan en menor frecuencia en los grupos de **secundaria** y **preparatoria**, por ejemplo, las clases "definición por atributos", "relación de pareja", "manifestación corporal", "afecto hacia otros" y "metafórica"; por su parte, otras clases que están ausentes o son poco frecuentes en el grupo de **primaria**, se observan con mayor frecuencia en los grupos de **secundaria** y de **preparatoria**, por ejemplo, las clases "un sentimiento", "tipificación", "descripción de acciones", "idiosincráticas" e "indefinido positivamente".

Estas diferencias observadas son apoyadas por el resultado del análisis estadístico de los datos, el cual indica que, $W=0.4310$ no es significativo ($p.<.01$), es decir, existen diferencias en la integración de este concepto entre los

niños de distinto nivel educativo procedentes de la Ciudad de San Salvador.

En Santa Ana, las clases "relación de pareja", "idiosincrática" y "manifestación corporal" sólomente se presentan en los niños de **primaria**; mientras que las clases "un sentimiento", "disposición a dar", "tipificación" y "descripción de acciones", únicamente se presentan en el grupo de **preparatoria**.

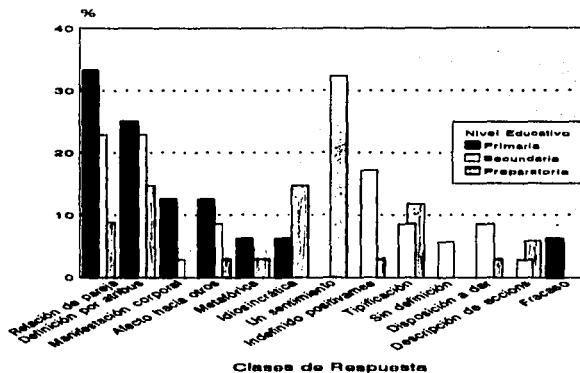
Algunas clases que se presentan con mayor frecuencia en el grupo de **primaria**, se observan en menor frecuencia en los grupos de **secundaria** y de **preparatoria**, por ejemplo, las clases "relación de pareja", "afecto hacia otros", "antonimia", "idiosincráticas" y "manifestación corporal"; por su parte, otras clases que no se presentan o, si lo hacen, se observan en menor frecuencia en el grupo de **primaria**, se observan con mayor frecuencia en los grupos de niños mayores, por ejemplo, las clases "un sentimiento", "definición por atributos" y "disposición a dar".

Estas diferencias observadas son apoyadas por el resultado del análisis estadístico, el cual indica que, $W=0.3109$ no es significativo ($p. > .01$), es decir, existen diferencias en la integración de este concepto entre los niños de distinto nivel educativo originarios del municipio de Santa Ana.

Diferencias en niños de distinto lugar de origen. Se observan diferencias en la estructura de este concepto entre los niños originarios de **San Salvador** y de **Santa Ana**. En los **grupos de primaria**, se observa que algunas clases de respuesta solo están presentes en el grupo de Santa Ana, por ejemplo la clase "antonimia", mientras que la clase "metafórica" solamente se observa en el grupo de San Salvador. Aunque coinciden las clases señaladas en uno y otro

El Concepto "Amor" en San Salvador

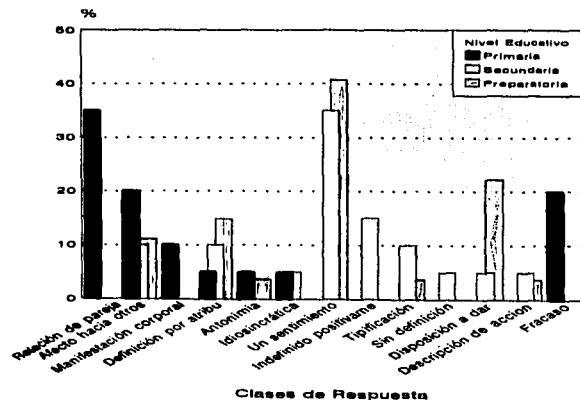
Diferente Nivel Educativo



Graf 15. Presenta los resultados del concepto "amor" por nivel educativo.

El Concepto "Amor" en Santa Ana

Diferente Nivel Educativo



Graf 16. Presenta los resultados del concepto "amor" por nivel educativo.

grupo, se observan diferencias en la distribución jerárquica de las mismas. Por ejemplo, la clase "definición por atributos" es segunda en el grupo de San Salvador y quinta en el grupo de Santa Ana, la clase "afecto hacia otros" es segunda en Santa Ana y tercera (ligada) en San Salvador. Una similitud que se observa es en cuanto a que la clase "relación de pareja" se sitúa como primera en los dos grupos de primaria.

En los **grupos de preparatoria**, las clases "relación de pareja", "metafórica", "idiosincrática" e "indefinido positivamente", sólo se presentan en el grupo de San Salvador; mientras que la clase "antonomia" solamente se presenta en el grupo de Santa Ana. Se observan algunas diferencias en la distribución jerárquica de las clases, por ejemplo, la clase "definición por atributos" es la segunda en el grupo de San Salvador y tercera en el grupo de Santa Ana, la clase "disposición a dar" es octavo en el grupo de San Salvador y segunda en el grupo de Santa Ana. Una similitud que presentan estos grupos es en cuanto a que la clase "un sentimiento" es primera en ambos.

Diferencias en Países. Se observan algunas diferencias generales en la ubicación jerárquica de algunas clases de respuesta del concepto "amor" en las muestras originarias de México y El Salvador. El análisis estadístico de los datos nos muestra que tan significativas puedan ser dichas valoraciones.

Al comparar los datos de **los grupos de primaria** procedentes de México, D.F., Tlanepantla, San Salvador y Santa Ana, el análisis estadístico nos indica que, $W=0.7756$ es significativo ($p < .01$), es decir, no existen diferencias en la integración del concepto "amor" entre niños de primaria originarios de los lugares arriba mencionados.

Al comparar los datos de **los grupos de secundaria** de los lugares arriba citados, el análisis estadístico nos indica que, $W=0.5666$ no es significativo ($p > .01$), es decir, existen diferencias en la integración del concepto "amor" entre niños de secundaria de los lugares arriba citados.

Finalmente, el análisis estadístico de los datos de **los grupos de preparatoria** originarios de los lugares señalados, nos indica que, $W=0.5680$ es significativo ($p < .01$), es decir, no existen diferencias en la integración del concepto "amor" entre los grupos de preparatoria procedentes de los lugares indicados.

c) Análisis de resultados en función de Modelo empleado.

El niño pequeño define "amor" principalmente como "relación de pareja" y "manifestación corporal"; mientras que los niños mayores definen "amor" como "un sentimiento", "definición por atributos", "relación de pareja", "indefinido positivamente", "disposición a dar", "descripción de acciones" y "tipificación". Estos resultados parecen responder a integraciones distintas del concepto.

Es importante anotar que los niños de primaria reflejan en la integración de este concepto, referencias y asociaciones que implican actos observables, evidenciándose una integración eminentemente sensorial. Además, la mayoría de sus respuestas se distribuyen en tres clases de un total de doce disponibles; así también, la frecuencia de respuestas por grupo fué menor en relación a la frecuencia de las respuestas presentadas en los conceptos anteriores. Estas observaciones parecen sugerir que el niño de primaria enfrentó dificultades

particulares en la definición de este concepto, presentando además una integración conceptual compuesta por pocas clases de respuesta. Proablemente ésto ocurra por que el niño tiene pocas asociaciones disponibles, amén de las de tipo sensorial. Dichas dificultades son compartidas por los niños originarios de México y El Salvador.

Los adolescentes reflejan en la integración de dicho concepto, una concepción más amplia y compleja de la realidad, lo cual se refleja por el tipo y cantidad de referencias presentadas; lo cual es posible debido a que cuenta con una mayor cantidad de asociaciones disponibles para responder.

Los resultados indican que este concepto está integrado de forma diferente entre los grupos de secundaria, originarios de México y El Salvador. En dichos grupos se observa que las clases de respuesta enunciadas generalmente son las mismas, variando únicamente su distribución jerárquica; dicho resultado es estadísticamente significativo. En el grupo de México, D.F. lo describen como "relación de pareja", "un sentimiento" y "definición por atributos"; en Tlalnepantla como "un sentimiento", "relación de pareja", "definición por atributos" e "indefinido positivamente"; en San Salvador lo definen como "relación de pareja", "definición por atributos" e "indefinido positivamente"; en Santa Ana lo definen como "un sentimiento", "indefinido positivamente", "definición por atributos" y "afecto hacia otros". Estas diferencias podrían relacionarse con la dificultad particular que ofrece la definición de este concepto, en vista de que entre los grupos de primaria y entre los grupos de preparatoria las diferencias observadas no son significativas. Por lo que las mencionadas diferencias no se pueden atribuir a factores culturales.

Así también, los resultados parecen indicar que las diferencias observadas entre los niños de distinto nivel educativo, reflejan una distinta integración del concepto y, por ende, una distinta estructuración de la realidad; algunas diferencias que parecen presentarse de manera "gradual" entre los grupos de edad, podrían sugerir la tendencia al cambio en la integración del concepto a diferentes edades.

Finalmente, resulta de interés señalar que, en el caso de los niños de primaria, el tipo de referencias asociadas al concepto "amor" sugieren una integración de tipo sensorial concreto, en vista de que verbalizan objetos y acciones que pueden ser observables directamente, como por ejemplo, hace referencias a "besos, abrazos, acostarse juntos, llevarla a comer, referencias a parejas que conversan y se toman de la mano".

En cuanto al tipo de definición que emplean se evidencia descripción de acciones con componentes fáticos y afectivos.

En el caso de los niños mayores, sus respuestas reflejan frecuentemente integraciones de tipo verbal, además de las de tipo sensorial, por ejemplo, lo categorizan como "un sentimiento", enuncian sinónimos o hipónimos, al describir los atributos del amor. Aunque también se observan respuestas que implican definiciones experienciales("algo lindo") y definiciones descriptivas ("manifestación de acciones").

5.DISCUSION Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Al iniciar la presente investigación nos percatamos de que había que enfrentar una serie de limitaciones teóricas y metodológicas que prevalecen en este campo (ver capítulo uno, dos y tres). Posiblemente, dicha situación se encuentra relacionada con el poco interés mostrado por investigadores conductuales en esta área de estudio y con la insuficiente evidencia empírica reportada hasta el momento, según se observa en índices bibliográficos (Malth y Johnson, 1992). En vista de lo cual consideramos necesario comenzar nuestro trabajo exponiendo las aproximaciones teóricas con las que con mayor frecuencia se viene abordando el estudio de los conceptos y discutiendo las ventajas y limitaciones que ofrecen en este campo de la psicología; lo cual nos permite contar con un contexto mínimo de referencia.

Como hemos señalado, los problemas teóricos y metodológicos con que se enfrentan los estudiosos de los conceptos se remontan a los años 20's y 30's de nuestro siglo, sin que se les halla dado respuesta satisfactoria. Por una parte, encontramos algunas aproximaciones cognoscitivas que ofrecen ventajas de tipo teórico al explicar el carácter multicausal del proceso de la formación y el desarrollo de los conceptos; pero éstas, también presentan limitaciones metodológicas serias, como es el caso del abuso de proposiciones inferidas de carácter subjetivo, por lo que no ofrecen la objetividad que exigen los métodos de la ciencia moderna.

Así también, nos encontramos con aproximaciones conductistas que dan

su aporte al estudio de los conceptos. Aunque se reconoce que dichas aproximaciones aplican suficiente rigor metodológico en el análisis de la conducta conceptual, se considera que ofrece limitaciones teóricas para realizar estos estudios desde una perspectiva del desarrollo. Además se les señala el poco interés mostrado en el estudio de variables biológicas y socioculturales que puedan estar participando en el proceso.

Ante dicha situación consideramos que para lograr el avance en esta área de estudios, no es suficiente el incremento de la actividad investigativa por sí sola; sino que además, se hace necesario el que se propongan modelos alternativos que ofrezcan ventajas no sólo de tipo teórico sino también de tipo metodológico, a fin de que podamos explicar el fenómeno en su real dimensión y podamos analizar los datos de forma objetiva.

Consideramos como una alternativa viable para el presente estudio la propuesta presentada por Alcaraz R. y Martínez C. (1994). Dicho Modelo Relacional nos permitió estudiar la integración de los conceptos "padre", "madre", "familia" y "amor" desde una perspectiva del desarrollo. Considerando variables individuales y socioculturales. Superando en alguna medida las limitaciones teóricas y metodológicas que se encuentran en este campo de estudio, como se ha discutido antes.

El Modelo Relacional se fundamenta en principios del condicionamiento y en una visión de integración de los estímulos de la realidad circundante, con el apoyo social. Define ampliamente el fenómeno del lenguaje, considerando las diferentes funciones del mismo y su importancia en la interacción del hombre con su medio; además, proporciona las herramientas metodológicas para su

investigación de manera objetiva, permitiendo el estudio de las operaciones básicas implicadas en la adquisición del lenguaje. Su estructura y lógica, proporcionan elementos útiles para el estudio de los conceptos (Alcaraz et al., no publicado).

Dichas características teóricas y metodológicas permitieron estudiar objetivamente los procesos o mecanismos involucrados en la integración de los conceptos que realizan los niños y adolescentes.

Desde esta perspectiva teórica, el lenguaje y los conceptos son elementos que estructuran la realidad y al mismo tiempo es la realidad la que los estructura a ellos; de tal manera que los conceptos pueden alcanzar diferentes niveles de integración a lo largo del desarrollo del niño, integraciones que pueden adquirir determinada orientación cultural en función de las referencias que son reforzadas en el grupo con el cual el niño convive, todo lo cual se hace evidente a través de las respuestas verbales emitidas por el niño.

El análisis objetivo de dicha integración conceptual fue factible, gracias a las definiciones verbales de los conceptos de interés que realizaron los niños participantes en el estudio. Contando con dichas respuestas, se hizo el análisis de la integración conceptual y del tipo de definiciones empleadas.

De igual forma, con base en las respuestas verbales del niño se analizó el tipo de definiciones efectuadas por éstos.

Con base en los antecedentes citados y el modelo alternativo propuesto, derivamos la presente investigación conforme a los procedimientos descritos en

Cap.cuatro. En la investigación fue útil el empleo del cuestionario (familiar), la entrevista individual y el método de definición de conceptos, de uso frecuente en esta área de estudios. La categorización de respuestas se realizó por acuerdo entre investigadores, fue discutida con dos investigadores más y corregidas en su oportunidad.

El primer objetivo del estudio fue describir la integración de los conceptos "padre", "madre", "familia" y "amor" que presentan los niños y adolescentes de distinto país de origen.

A continuación se presenta las características generales de la integración de los conceptos de interés contrastada con los datos proporcionados por estudios previos.

Los datos obtenidos en el estudio del concepto "padre" sugieren que está integrado por clases de respuesta como "dá amor, guía, trabaja, proveedor, cuidador". Dichos resultados en general concuerdan con los datos reportados en estudios antecedentes (Valdez y Hernández, 1986), los cuales reportan al padre como una figura de respeto, de autoridad, ejemplo de los hijos, bondadoso, inteligente y hombre. Valdez y Hernández (1986) reportan que autores como Díaz-Guerrero (1982), Ramírez (1977), Paz (1983), Ramos (1984), Sedeño y Beceril (1985) coinciden en señalar que el padre es considerado la figura de autoridad y el poder en el grupo familiar.

Los datos obtenidos en el estudio del concepto "madre" sugieren que éste está integrado por clases de respuesta como "ama de casa, cuida, dá amor, valorativo, procrea y dá vida, amiga, una mujer". Dichos resultados concuerdan

con estudios antecedentes (Valdez y Hernández, 1986), quienes reportan a la madre como una figura de abnegación y del amor a los demás, atribuyéndole rasgos como "amor, protección, vida y mujer".

Los datos obtenidos en el concepto "familia" sugieren básicamente que está integrado por clases de respuesta como "cuida, unidad, guía, crianza, convivencia, un grupo". Dichos resultados concuerdan con estudios antecedentes (Candela, 1981; Camacho y Andrade, 1992) y con algunas definiciones teóricas que se hacen de familia. A la familia se le considera una estructura básica que satisface necesidades físicas, afectivas (amor, atención y seguridad) y está encargada de la socialización del niño (Camacho y Andrade, 1992).

Los datos obtenidos en el estudio del concepto "amor" sugieren que está integrado por clases de respuesta como "es una relación de pareja, un sentimiento, implica manifestaciones corporales como tomarse de la mano, está relacionado con atributos que hacen referencia al afecto". Dichos resultados concuerdan en parte con los datos reportados por Díaz-Loving, Gamboa y Canales (1988), en un estudio del amor romántico ("detalles, cariño, caricias, ternura") y del amor conyugal ("cariño, amor, comunicación, hijos, lealtad, sexo").

En relación al concepto "amor", se observó que fue el concepto más difícil de definir para los niños de diferentes edades. Se considera que dicha dificultad puede estar relacionada a la naturaleza abstracta del concepto y a las pocas asociaciones disponibles para emplear en la definición solicitada al niño. Las mayores dificultades las enfrentó el niño de primaria, quien concentró sus

respuestas en tres clases de un total de doce disponibles.

Dichos resultados pueden explicarse con lo que Alcaraz y Martínez (1994) señalan respecto al mecanismo de la integración de un concepto. El niño aprende la palabra o concepto con una o pocas asociaciones inicialmente, pero en el transcurso de su experiencia incorpora de forma progresiva más atributos de dicho concepto, es decir asociaciones verbales nuevas; dichas asociaciones se establecen por condicionamiento. En este complejo proceso es el grupo social el que se encarga de especificar y reforzar las referencias "correctas". Este aporte explicativo, derivado del modelo, nos permite también comprender el mecanismo de desarrollo del concepto. Este desarrollo se puede valorar por la cantidad y tipo de asociaciones verbales expresadas por el niño, en relación a un concepto "x". Por lo que, en los niños pequeños se encuentran menos asociaciones disponibles que en los niños mayores.

El segundo objetivo del estudio fue explorar y describir las diferencias en la integración de los conceptos de interés (padre, madre, familia y amor) entre niños de primaria, secundaria y preparatoria. Los datos obtenidos sugieren claramente que los conceptos estudiados se integran de manera diferente en los niños de distinto nivel educativo, tanto en los grupos procedentes de México como en los grupos procedentes de El Salvador ($W, p. > .01$). Evidencia que ha sido sugerida también por otros investigadores (Szagun, 1992; Velázquez, 1994).

Las diferencias encontradas entre grupos de distinto nivel educativo (ver tablas 1-4 en Anexos) nos permiten suponer que la integración de los conceptos se va enriqueciendo continuamente a lo largo de la experiencia del niño, es

decir, cambia conforme al mecanismo descrito anteriormente.

La evidencia empírica recogida en la presente investigación puede contribuir a fortalecer la tesis que señala el desarrollo de los conceptos, así como en permitir valorar otras alternativas del estudio de los conceptos, como se verá más adelante.

Finalmente, con el supuesto de que los conceptos se integran de forma diferente en niños que proceden de grupos sociales distintos, un tercer objetivo consistió en explorar las diferencias en la integración de los conceptos de interés en niños y adolescentes procedentes de México y El Salvador. Sin embargo, los resultados obtenidos no fueron los que se esperaban.

Los datos sugieren que los conceptos estudiados presentan una integración similar en los niños y adolescentes procedentes de diferentes medio sociocultural (México D.F., Tlalneptla, San Salvador y Santa Ana). Estos resultados son apoyados por el análisis estadístico que reportó que las diferencias observadas no son significativas ($W, P < .01$).

Alcaraz y Martínez (1994) señalan que en cada grupo social se establecen hábitos culturales que orientan la relación del niño con los objetos de su entorno, éstos participan también en el proceso de la integración del lenguaje y los conceptos. La integración de un concepto "x" , a través del tipo y cantidad de asociaciones alcanzadas, puede reflejar dichas orientaciones culturales.

Con base en estos elementos explicativos derivados del modelo, podemos suponer que en los grupos participantes en el estudio existe una similitud en las

referencias que son especificadas y reforzadas en relación a los conceptos señalados arriba. Ante estos resultados cabe preguntarse qué ocurriría en estudios en que participen sujetos originarios de grupos sociales con prácticas culturales de mayor contraste.

Algunas diferencias encontradas entre niños originarios de distinto grupo social , se citan a continuación:

En el concepto "familia" únicamente el análisis estadístico de los datos de los cuatro grupos de primaria reporta que si existe diferencia significativa entre dichos grupos. Por ejemplo, las clases de respuesta "provee" ocupa posición importante en el grupo de México D.F., la clase "dá amor" ocupa lugar importante en los grupos de México D.F., San Salvador y Santa Ana, la clase " y recreación" ocupa lugar importante en Tlalnepantla y Santa Ana; la clase "describe integrantes" ocupa posición importante en México D.F., Tlalnepantla y San Salvador; la clase "unidad" ocupa posición importante en Santa Ana.

En el concepto "amor" el análisis estadístico de los datos de los cuatro grupos de secundaria señala que si existe diferencia significativa entre la integración del concepto en dichos grupos.

En los grupos de México D.F. y Tlalnepantla las clases "relación de pareja" y "un sentimiento" ocupan sitio importante, mientras que la clase "relación de pareja" sólo es importante en el grupo de San Salvador y la clase "un sentimiento" sólo ocupa lugar importante en el grupo de Santa Ana; la clase "indefinido positivamente" ocupa lugar importante en Tlanepantla , San Salvador y Santa Ana. Se puede ver que los cuatro grupos coinciden generalmente en las

clases de respuestas enunciadas y sus diferencias se establecen con base a la distribución jerárquica de dichas clases en cada uno de los grupos.

Sería conveniente estudiar las diferencias en la integración de los conceptos (aquí estudiados) entre grupos con prácticas culturales más contrastantes, a fin de explorar con mayor detalle la influencia de las variables socioculturales señaladas; que en esta investigación no resultan del todo determinantes.

Aunque no estaba contemplado entre los objetivos de esta investigación, en el apartado de análisis de resultados de cada uno de los conceptos en estudio, se analizó de manera general el tipo de definiciones empleadas por los niños y los adolescentes.

En los datos obtenidos en el presente estudio se observan algunas regularidades. Los niños pequeños realizan preferentemente definiciones descriptivas de acciones (concretas), con componentes experienciales, fáticos y afectivos e integran los conceptos con atributos de carácter sensorial (concreto); mientras que los niños mayores, aún cuando realizan definiciones con descripción de acciones, realizan definiciones con algunos componentes abstractos e integran los conceptos con algunas referencias verbales (abstractas) en mayor frecuencia de lo que lo hacen los niños pequeños.

Esta observación nos permite preguntarnos sobre la posibilidad de que exista alguna relación directa entre las respuestas o atributos que integran un concepto y el tipo de definición que el niño realiza. La respuesta es importante, por cuanto en los estudios de conceptos que se realizan actualmente, los anteriores elementos constituyen objetos de análisis independientes.

Wholwill (1973) señala que estos dos tipos de enfoques parecen no ser antagónicos; sin embargo, nosotros señalamos que pueden estar directamente relacionados y ser procesos que podrían no ser tan independientes como hasta ahora se les ha considerado y estudiado, es decir, elementos distintos de una unidad.

Esto nos hace pensar que en el análisis de la conducta conceptual debe considerarse la participación de las diversas variables de tipo individual, biológico y social que podrían influir en el proceso (Alcaraz y Martínez, 1994). En este punto cabe también señalar la importancia que pueden tener los diferentes factores disposicionales (Bijou, 1986) que pueden afectar la interacción del niño con su entorno y determinar así el proceso de la adquisición y desarrollo de los conceptos.

En el presente estudio se hacen algunas observaciones relacionadas con el concepto "amor", en el cual se sugiere que su naturaleza abstracta dificultó la tarea de definición tanto para los grupos de primaria como para los grupos de niños mayores; ésto nos hace pensar si existe alguna relación entre la naturaleza del concepto (concreta o abstracta) y la realización de la tarea solicitada, es decir, el tipo de integración y tipo de definición que el niño desempeña. Sería importante que en futuros estudios, se incluya el análisis de la definición de conceptos de naturaleza abstracta y de naturaleza concreta, a fin de obtener información que pueda enriquecer el conocimiento sobre los mecanismos que participan en el proceso de la conceptualización.

Como se ha venido señalando en esta investigación se empleó un modelo y una lógica de análisis distinta a la tradicional. Los resultados obtenidos parecen

coincidir con los datos reportados por otros autores, lo que hace suponer que las técnicas cognoscitivas no son ni deben ser las únicas disponibles para el estudio de los conceptos, particularmente en el estudio de la integración conceptual.

Sin embargo no basta con contar con modelos que señalan explicaciones generales, es necesario la realización de muchos estudios que proporcionen mayor evidencia empírica a fin de comenzar a plantear explicaciones convincentes en cuanto a los conceptos se refiere, es necesario conocer las variables específicas implicadas en el proceso, tarea en la cual no se ha alcanzado el éxito (Kendrick et al, 1990).

Podría ser útil también, retomar en futuros estudios a grupos de jóvenes adultos que realicen estudios a nivel universitario, es decir, ampliar el rango de edades y experiencia educativa, a fin de observar si se mantienen las diferencias entre niveles educativos observadas en este estudio y valorar si los resultados nos informan más acerca de la tendencia del cambio.

En cuanto al procedimiento empleado en esta investigación (ver apartado de procedimientos deseamos aclarar que, con el propósito de que el niño comprendiera el procedimiento de la tarea de definición de conceptos y cobrara confianza con el entrevistador, se realizó un ejercicio grupal de definición de la palabra "rosa", previo a la entrevista individual, en el cual se reforzó verbalmente el procedimiento, sin importar el tipo de respuesta que el niño emitiera. Se analiza si dicho procedimiento introdujo alguna fuente de sesgo en los datos, por lo que se previene sobre este aspecto. Este procedimiento es reportado usualmente por algunos autores en estudios similares.

En general consideramos que el estudio alcanzó su propósito, encontrar alguna evidencia empírica en favor de la tesis del cambio en la estructura conceptual a través de las edades, lo cual constituye uno de los resultados más claros; así como también encontramos algunos indicadores del cambio de los conceptos en grupos sociales con orientaciones culturales distintas.

Los resultados se consideran importantes, no sólo por la evidencia recogida sino también porque nos permite orientar futuros estudios.

El camino es largo en este campo, sin embargo, comprendiendo la importancia que puede cobrar en labores aplicadas diversas y contando con aproximaciones teóricas y metodológicas útiles, consideramos que la labor de investigación será más productiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alcaraz, R.V. y Martínez, C.R. (1994) Algunos elementos para la formulación de una teoría del lenguaje. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, Vol. 2 No. 1 Invierno, pp. 57-104.

Alcaraz, et al (no publicado) Abstracción y concreción en el habla de sujetos con diferentes niveles de acceso a la cultura formal, Facultad de psicología de la UNAM

Alcaraz, R.V. (en prensa) Pensamiento. Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría.

Anderson y Faust (1988) Psicología educativa. Edit. Trillas, México.

Ardila and Rosselli (1993), Language deviations in aphasia: A frequency analysis. Brain and Language, 44, 165-180.

Ayala, M.D. y Espejel, M. (1988) El concepto de padre y madre a través de redes semánticas en un grupo de niños maltratados, Tesis de Licenciatura, UNAM-Facultad de Psicología.

Behrend, Douglas (1990), The development of verb concepts: Children's use of verbs to label familiar and novel events, Child Development, 61, 681-696.

Bialystok, E. (1992) Symbolic representation of letters and numbers, Cognitive Development, 7, pp. 301-316.

Bijou y Baer (1975) Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental. Vol 2. Edit. Trillas, México

Bremner And Gotts (1993), Comparing Two Methods of Visual Abstraction to Human Data. Behavior Research Methods, Instruments And Computers, 25 (2), 212-214.

Bourne, J. (1990) Actos de significado. Más allá de la revolución cognoscitiva. Alinza Editorial: Madrid.

Camacho, V.M. y Andrade, P.P. (1992) El concepto de familia en los adolescentes. Memorias del IV Congreso Mexicano de Psicología Social.

Campbell, D. y Stanley, J. (1973) Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorroutu Editores, Argentina.

Candelas, R., J.R. (1981) Estudio exploratorio: La representación social de la familia de un grupo de adolescentes. Tesis de Licenciatura, UNAM- Facultad de Psicología.

Clark, H. and Gerrig (1983), Understanding old words with new meaning, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22, 591-608.

Clark y Clark (1977) Psychology and language: An introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Cole, M. y Scribner, S. (1977) Cultura y pensamiento. Relaciones de los procesos cognoscitivos con la cultura. Editorial Limusa, México.

Craig, G. (1988) Desarrollo psicológico. Editorial Prentice-Hall, México.

Díaz, C. y Reyes, L.I. (1992) Significado psicológico de los conceptos de vida y muerte en la adolescencia. Memorias del IV Congreso Mexicano de Psicología Social.

Díaz-Loving, R., Gamboa, M. y Canales, L. (1988) Desenredando la semántica del amor. La Psicología Social en México. México: AMEPSO, Vol. 2, pp. 160-166.

Díaz-Loving, R., Gamboa, M. y Canales, L. (1988) Explorando en la configuración semántica del noviazgo. La Psicología Social en México. México: AMEPSO, Vol. 2, pp. 172-178.

Edwards, S. y Edwards, G. (1992) Building bridges between Concrete and abstract conceptualization of number in young children: A strategy using make believe signifiers. Early Child Development and Care (Nov), Vol. 82, pp. 27-36.

Etzel, Milla y Nicholas (en prensa) Arreglando el desarrollo de la conducta conceptual. En Ribes y Bijou (Eds) El desarrollo del comportamiento. Edit. Universidad de Guadalajara, México.

Feldman, Holland, Kemp, and Janosky (1992), Language development after unilateral brain injury, Brain and Language, 42, 89-102.

Flavell, J. H. (1985) La psicología evolutiva de Jean Piaget. Edit. Paidós, México.

Gerwitz y Peláez (en prensa) El análisis conductual del desarrollo. En Ribes y Bilou (Eds) El desarrollo del comportamiento. Edit. Universidad de Guadalajara, México.

Goldiamond, I. (1966) Perception, lenguaje and conceptualization rules. En Kleinmuntz, B. Problem solving. Edit. John Wiley, Cap. 8, pp. 183-224.

Goldin-Meadow, Alibali, And Church (1993), Transitions in concept acquisition: Using the hand to read the mind. Psychological Review, Vol. 100, # 2, 279-297.

Gopnik And Meltzoff (1987), The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. Child development, 58, 1523-1531.

Gross, Fischer and Miller (1989), The organization of adjectival meanings. Journal of Memory and Language, 28, 92-106.

Gutierrez, Sameroff and Karrer (1988), Acculturation and SES effects on Mexican-American parents' concepts of development. 59, 250-255.

Hjelmquist, E.K. (1989) Concept formation in non-verbal categorization tasks in brain-damaged patients with and without aphasia. Scandinavian Journal of Psychology, Vol 153, (4), pp. 405-420.

Keil, F.C. y Batterman, N. (1984) Un cambio de la característica a la definición en el desarrollo del significado de la palabra. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Vol. 23, pp. 221-236.

Keller and Lehman (1991), Complex concepts. Cognitive Ciencia, 15, 271-291.

Kemler Nelson, D. (1990), When experimental findings conflict with everyday observations: reflections on children's category learning. Child Development, 61, 606-610.

Kemler Nelson, D.G. (1988) When category learning is holistic: A reply to Ward and Scott, Memory and Cognition, 16, pp. 79-84.

Kemler Nelson, D.G. (1984) The effects of intention on what concepts are acquired, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23, pp. 734-759.

Kendrick et al. (1990), On the role of memory in concept learning by pigeons, The Psychological Record, 40, 359-371.

Kuhn, T.S. (1971) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, México.

Lister, Leach And Walsh (1989), The development of conservation concepts in children with visual impairment, British Journal Educational Psychology, 59, 212-219.

Lublinskaia, A. (1986) Desarrollo psicológico del niño. Edit. Grijalbo, México.

Luria, A.R. (1991) Lenguaje y pensamiento. Ediciones Roca, México.

Luria, A.R. y Yudovich, F. (1987) Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Edit. Siglo XXI, España.

Malt, B.C. y Johnson, E.C. (1992) Do artifact concepts have cores? Journal of Memory and Language, Vol. 31, pp. 195-217.

Malt, Barbara (1990), Features and beliefs in the mental representation of categories, Journal of Memoring And Language, 29, 289-315.

Malt, B.C. and Smith, E.E. (1984) Correlated properties in natural categories, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23, pp. 250-269.

Mandler, J.M. (1992) The fundations of conceptual thought in infancy. Cognitive Development, Vol. 7, pp. 273-285.

Mandler, Jean (1992), How to build a baby: II. Conceptual primitives, Psychological Review, Vol. 99, # 4, 587-604.

Mandler, Bauer and McDonough (1991), Separating the sheep from the goats: Differentiating global categorias. Cognitive Psychology, 23, 263-298.

Malcuit y Pomerleau (en prensa) Aprendizaje operante y habituación en infantes. En Ribes y Bijou (Eds) El desarrollo del comportamiento. Edit. Universidad de Guadalajara, México.

McGheen-Bidlack, B. (1991) El desarrollo de las definiciones de nombres: Un análisis metalinguístico. Journal of Child Language, Vol. 18, pp. 417-434.

McNamara And Sternberg (1983), Mental models of word meaning. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22, 449-474.

Montealegre, R. (1990) Papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños de edad preescolar, Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 22, # 2, pp. 239-252.

Neimark, E.D. (1990) Comment on concepts and conceptual structure (Medin, 1989): An alternative view. American Psychologist, Vol. 45 (9).

Newman y Newman (1991) Desarrollo del niño. Editorial Limusa, México.

Newell y Simon (1972) Human problem solving. Englewood cliff, NJ: Prentice Hall.

Osgood, Ch.E. (1973) Curso superior de psicología experimental. Métodos y teorías. Edit. Trillas, México.

Papalia, D. y Olds, S. (1990) Desarrollo humano. Edit. McGraw Hill, México.

Pérez, R. y Pereira, F. (1986) Conducta gobernada por la regla y ejecución en un proceso de discriminación. I. Aproximación al problema. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 18 (1), pp. 57-71.

Peter Harzem (en prensa), La psicología infantil, el desarrollo y los patrones de la acción humana. En Ribes y Bijou (Eds). El desarrollo del comportamiento. Edit. Universidad de Guadalajara, México.

Piaget, J. Como forman los niños los conceptos matemáticos.

Ribes, E. (1990) Psicología general. Editorial Trillas, México.

Rosales y Baer (Ebn prensa) Un punto de vista analítico conductual del desarrollo. En Ribes y Bilou (Eds). El desarrollo del comportamiento. Edit. Universidad de Guadalajara, México.

Skinner, B.F. (1981) Conducta verbal. Editorial trillas, México.

Sidman, M. (1986) Functional analysis and integration of zeiler, M.D. (Eds). Analysis and integration of behavior units. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum, Cap.11.

Spelke, Breinlinger, Macomber, And Jacobson (1992) Origins of Knowledge, Psychological Review, Vol. 99, # 4, 605-632.

Szagan, G. (1992) Age-related changes in children's understanding of courage. The Journal of Genetic Psychology, Vol 153 (4), pp. 405-420.

Tardif and Craik (1989), Reading a week later: Perceptual and conceptual factors. Journal of Memory and Language, 28, 107-125.

Valdez M., J.L. y Hernández G., A.L. (1986) Padre, madre, Dios y virgen: Redes semánticas, convergencias conceptuales. Tesis de Licenciatura, UNAM-Facultad de Psicología.

Velásquez G., R. (1994) Significado psicológico de amor en diferentes niveles de escolaridad. Memorias de Congreso Internacional de Psicología, UDLA, Puebla.

Vygotsky, L.S. (1979) Pensamiento y lenguaje. Edit. Alfa y Omega, México.

Ward, Vela, And Hass (1990), Children and adults learn family-resemblance categories analitically, Chid Development, 61, 593-605.

Ward, Thomas (1990), Further comments on the attribute availability hipotesis of children's category learning, Child Development, 61, 611-613.

Ward, T.B. (1988) When is category learning holistic ? A reply to Kemler nelson. Memory and Cognition, 16, pp. 85-89.

Watson, R. y Lindgren, H. (1991) Psicología del niño y el adolescente. Edit. Limusa-Noriega, México.

Wattenmaker, W.D. (1993) Incidental concept learning, features frequency and correlated properties. Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition, Vol 19, No. 1, pp. 203-222.

Wohlwill, J.F. (1973) The study of behavioral development. Academic Press Inc., New York.

ANEXOS

TABLAS # 1 - 2 - 3 - 4.

COEFICIENTE DE CONCORDANCIA DE KENDALL

CUESTIONARIO FAMILIAR

CLASE DE RESPUESTA	NIVEL EDUCATIVO	MEXICO,D.F.	TLALNEPANTLA	SAN SALVADOR	SANTA ANA
ENGENDRADOR (1)	PRIMARIA	4.76	8.11	8.33	15.15
	SECUNDARIA PREPARATORIA	8.51	8.33	3.39	17.02
AUTORIDAD Y DISCIPLINA (2)	PRIMARIA	2.38		6.23	3.03
	SECUNDARIA PREPARATORIA	6.38	5.53	23.72	10.63
SOSTENEDOR (3)	PRIMARIA	2.38			3.03
	SECUNDARIA PREPARATORIA	6.38	11.11		2.12
GUIA (4)	PRIMARIA	2.38	10.81	27.08	3.33
	SECUNDARIA PREPARATORIA	14.89	23	22.03	15.15
AMIGO (5)	PRIMARIA	4.76	5.40	10.41	3.33
	SECUNDARIA PREPARATORIA	10.63	11.11	8.47	2.12
TRABAJA (6)	PRIMARIA	33.33	33.33	13.63	36.66
	SECUNDARIA PREPARATORIA	7.14	5.40	4.16	3.03
PROVEEDOR (7)	PRIMARIA	22.22	29.16	18.18	6.66
	SECUNDARIA PREPARATORIA	33.33	29.73	12.50	12.12
DA AMOR (8)	PRIMARIA	14.81		27.27	20.00
	SECUNDARIA PREPARATORIA	14.28	16.21	6.23	18.18
CUIDADOR (9)	PRIMARIA	14.81	20.83	9.09	16.66
	SECUNDARIA PREPARATORIA	23.81	16.21	22.92	18.18
RECREACION Y JUEGO (10)	PRIMARIA	7.40	4.16	9.09	6.66
	SECUNDARIA PREPARATORIA		8.11	2.08	
UN HOMBRE (11)	PRIMARIA			9.09	6.66
	SECUNDARIA PREPARATORIA				3.03
IDIOSINCRATICA (12)	PRIMARIA	7.40	12.50		6.06
	SECUNDARIA PREPARATORIA	4.76	8.33	5.08	2.12
FRACASO (13)	PRIMARIA			13.63	
	SECUNDARIA PREPARATORIA				3.03

Tabla 1. Representa el porcentaje de las Clases de Respuesta del concepto "Padre" por nivel educativo y grupo.

CLASE DE RESPUESTA	NIVEL EDUCATIVO	MEXICO, D.F.	TLAINEPAN-TLA	SAN SALVADOR	SANTA ANA
PROCREA Y DA VIDA (1)	PRIMARIA	-----	-----	-----	3.44
	SECUNDARIA	13.62	11.76	13.20	11.76
	PREPARATORIA	22.22	22.22	7.14	11.11
CUIDA (2)	PRIMARIA	14.53	15.00	16.66	13.79
	SECUNDARIA	28.12	32.33	33.96	23.52
	PREPARATORIA	28.88	16.66	19.64	26.66
DA AMOR (3)	PRIMARIA	11.53	-----	23.33	17.24
	SECUNDARIA	15.62	17.64	15.09	17.64
	PREPARATORIA	13.33	13.88	17.85	24.44
VALORATIVO (4)	PRIMARIA	-----	-----	-----	-----
	SECUNDARIA	-----	5.88	9.43	11.76
	PREPARATORIA	17.77	19.44	21.42	13.33
AMA DE CASA (5)	PRIMARIA	42.30	60.00	16.66	31.03
	SECUNDARIA	9.37	11.76	3.77	5.88
	PREPARATORIA	-----	-----	1.78	2.22
COMPLEMENTO DEL PADRE (6)	PRIMARIA	-----	-----	-----	-----
	SECUNDARIA	-----	-----	1.88	-----
	PREPARATORIA	-----	-----	1.78	4.44
PROVEE (7)	PRIMARIA	11.53	-----	10.00	-----
	SECUNDARIA	-----	5.88	3.66	-----
	PREPARATORIA	-----	-----	-----	-----
GUIA (8)	PRIMARIA	11.53	-----	10.00	-----
	SECUNDARIA	21.87	8.82	7.34	20.58
	PREPARATORIA	6.66	11.11	19.64	6.66
AMIGA (9)	PRIMARIA	-----	-----	-----	3.44
	SECUNDARIA	9.37	2.94	1.88	5.88
	PREPARATORIA	8.88	16.66	8.92	6.66
RECREACION Y JUEGO (10)	PRIMARIA	3.84	-----	3.33	3.44
	SECUNDARIA	-----	-----	1.88	-----
	PREPARATORIA	-----	-----	-----	-----
UNA MUJER (11)	PRIMARIA	-----	5.00	3.33	3.44
	SECUNDARIA	-----	-----	1.88	2.94
	PREPARATORIA	-----	-----	-----	4.44
METAFORICA (12)	PRIMARIA	-----	-----	3.33	10.34
	SECUNDARIA	-----	-----	1.88	-----
	PREPARATORIA	2.22	-----	1.78	-----
IDIOSINCRATICA (13)	PRIMARIA	-----	10.00	-----	3.44
	SECUNDARIA	-----	-----	-----	-----
	PREPARATORIA	-----	-----	-----	-----
TRABAJA (14)	PRIMARIA	7.69	10.00	-----	10.34
	SECUNDARIA	-----	2.94	-----	-----
	PREPARATORIA	-----	-----	-----	-----
FRACASO (15)	PRIMARIA	-----	-----	13.73	-----
	SECUNDARIA	-----	-----	1.88	-----
	PREPARATORIA	-----	-----	-----	-----

Tabla 2. Representa porcentajes de las Clases de Respuesta del concepto "Madre" por nivel educativo y por grupo.

CLASE DE RESPUESTA	NIVEL EDUCATIVO	MÉXICO, D.F.	TLALNEPANTLA	SAN SALVADOR	SANTA ANA
GRUPO (1)	PRIMARIA	-----	-----	4.54	4.16
	SECUNDARIA	31.25	26.47	21.15	26.08
	PREPARATORIA	17.77	27.08	23.07	30.58
DESCRIBE INTEGRANTES (2)	PRIMARIA	12.50	21.05	27.27	4.16
	SECUNDARIA	9.37	-----	17.30	15.21
	PREPARATORIA	8.88	6.25	13.84	6.25
CUIDA (3)	PRIMARIA	12.50	10.52	4.54	4.16
	SECUNDARIA	12.50	17.64	17.30	8.69
	PREPARATORIA	20.00	14.58	15.38	14.58
GUTA (4)	PRIMARIA	-----	-----	-----	-----
	SECUNDARIA	-----	2.94	7.69	-----
	PREPARATORIA	4.44	-----	10.76	-----
DA AMOR (5)	PRIMARIA	16.66	5.26	31.81	29.16
	SECUNDARIA	3.12	20.58	17.30	13.04
	PREPARATORIA	8.88	4.16	9.23	8.33
PROVEE (6)	PRIMARIA	25.00	-----	-----	4.16
	SECUNDARIA	-----	-----	1.92	4.34
	PREPARATORIA	-----	-----	1.53	-----
UNIDAD (7)	PRIMARIA	4.16	5.26	4.54	8.32
	SECUNDARIA	6.25	8.82	7.69	2.17
	PREPARATORIA	15.55	8.33	7.69	20.83
CRIANZA (8)	PRIMARIA	-----	-----	-----	-----
	SECUNDARIA	-----	-----	1.92	13.04
	PREPARATORIA	8.88	-----	3.07	2.08
CONVIVENCIA (9)	PRIMARIA	12.50	10.52	4.54	12.50
	SECUNDARIA	18.75	11.76	17.30	13.04
	PREPARATORIA	13.33	33.33	10.76	8.33
RECREACION (10)	PRIMARIA	-----	5.26	-----	4.16
	SECUNDARIA	-----	-----	1.92	-----
	PREPARATORIA	-----	-----	1.53	-----
METAFORICA (11)	PRIMARIA	4.16	21.05	9.09	8.32
	SECUNDARIA	12.50	2.94	-----	-----
	PREPARATORIA	2.22	4.16	-----	-----
IDIOSINCRÁTICA (12)	PRIMARIA	-----	15.78	4.54	8.32
	SECUNDARIA	6.25	5.88	3.84	4.34
	PREPARATORIA	-----	2.08	3.07	-----
FRACASO (13)	PRIMARIA	12.50	5.26	9.09	12.50
	SECUNDARIA	-----	2.94	-----	-----
	PREPARATORIA	-----	-----	-----	-----

Tabla 3. Representa los porcentajes de las Clases de Respuesta del concepto "Familia" por nivel educativo y grupo

CLASE DE RESPUESTA	NIVEL EDUCATIVO	MEXICO, D.F.	TLALNEPANTLA	SAN SALVADOR	SANTA ANA
UNSENTIMIENTO (1)	PRIMARIA	_____	_____	_____	_____
	SECUNDARIA	21.05	41.17	_____	35.00
	PREPARATORIA	28.00	28.00	32.35	40.74
DEFINICION POR ATRIBUTOS (2)	PRIMARIA	6.25	_____	25.00	5.00
	SECUNDARIA	15.78	11.76	22.85	10.00
	PREPARATORIA	16.00	12.00	14.70	14.81
RELACION DE PAREJA (3)	PRIMARIA	18.75	18.75	31.25	35.00
	SECUNDARIA	36.84	23.52	22.85	_____
	PREPARATORIA	_____	16.0	8.82	_____
MANIFESTACION CORPORAL (4)	PRIMARIA	50.00	56.25	12.50	10.00
	SECUNDARIA	_____	_____	2.85	_____
	PREPARATORIA	_____	_____	_____	_____
AFECTO HACIA OTROS (5)	PRIMARIA	_____	6.25	12.50	20.00
	SECUNDARIA	5.26	_____	8.57	10.00
	PREPARATORIA	8.00	8.00	2.94	11.11
INDEFINIDO POSITIVAMENTE (6)	PRIMARIA	_____	6.25	_____	_____
	SECUNDARIA	3.26	11.76	17.14	15.00
	PREPARATORIA	4.00	8.00	2.94	_____
TIPIFICACION (7)	PRIMARIA	_____	_____	_____	_____
	SECUNDARIA	5.26	5.88	8.57	10.00
	PREPARATORIA	8.00	12.00	11.76	3.70
SIN DEFINICION (8)	PRIMARIA	_____	_____	_____	_____
	SECUNDARIA	_____	5.88	5.71	5.00
	PREPARATORIA	12.00	12.00	_____	_____
DISPOSICION A DAR (9)	PRIMARIA	_____	_____	_____	_____
	SECUNDARIA	5.26	_____	8.57	5.00
	PREPARATORIA	4.00	_____	2.94	22.22
DESCRIPCION DE ACCIONES (10)	PRIMARIA	_____	_____	_____	_____
	SECUNDARIA	5.26	_____	2.85	5.00
	PREPARATORIA	8.00	4.00	3.88	3.70
ANTONIMIA (11)	PRIMARIA	_____	_____	_____	5.00
	SECUNDARIA	_____	_____	_____	_____
	PREPARATORIA	_____	_____	_____	3.70
METAFORICA (12)	PRIMARIA	_____	_____	6.25	_____
	SECUNDARIA	_____	_____	_____	_____
	PREPARATORIA	4.00	_____	2.94	_____
IDIOSINCRATICA (13)	PRIMARIA	6.25	_____	6.25	5.00
	SECUNDARIA	_____	_____	_____	5.00
	PREPARATORIA	_____	_____	14.70	_____
FRACASO (14)	PRIMARIA	18.75	12.50	6.25	20.00
	SECUNDARIA	_____	_____	_____	_____
	PREPARATORIA	8.00	_____	_____	_____

Tabla 4. Representa porcentajes de las Clases de Respuesta del concepto "Amor" por nivel educativo y por grupo.

EL COEFICIENTE DE CONCORDANCIA DE KENDALL:" W".

Cuando tenemos un número determinado de ordenaciones (K), podemos determinar si éstas se encuentran asociadas o si son concordantes usando el coeficiente de concordancia de Kendall (W); W expresa el grado de asociación entre el número de ordenaciones (K) de que se trate.

Esta medida nos fue útil para estudiar la concordancia entre la estructura de los conceptos de interés (ordenaciones o jerarquía de clases de respuesta, "N") entre grupos de distinto nivel educativo (K= tres jueces) y entre grupos de cuatro lugares de origen distintos (K= cuatro jueces).

$$W = \frac{S}{1/12 K^2(N^3-N)}$$

S= suma de los cuadrados de las desviaciones observadas de la media \bar{R}_i , esto es,

$$S = \sum (R_i - \bar{R}_i)^2$$

K= número de clases de respuestas ordenadas.

$1/12k^2(N^3-N)$ = máxima suma posible de las desviaciones al cuadrado, es decir, la suma S que ocurrirá al darse un perfecto acuerdo entre las K ordenaciones.

Ha de verse claramente que el grado de acuerdo entre los K jueces es reflejado por el grado de varianza entre las N sumas de rangos. W, es una función de ese grado de varianza.

Observaciones ligadas. Cuando ocurren observaciones ligadas, de acuerdo al procedimiento usual, a cada una de las observaciones se le asigna el promedio de los rangos que se le habría asignado si no hubieran ocurrido ligas.

$$W = \frac{S}{1/12(k^2)(N^3-N) - k \sum T}$$

$$T = \frac{\sum (t^3 - t)}{12} = \text{Corrección de datos ligados, donde}$$

t = número de observaciones en un grupo ligado por un rango dado.

\sum indica sumar todos los grupos de ligas dentro de cualquiera de las ordenaciones K .

$\sum T$, indica sumar los valores de T en todas las K ordenaciones.

Pruebas de la significación de W .

Muestras pequeñas (cuando N es menor que 7). Podemos probar la significación de un valor observado de W al determinar la probabilidad asociada con la ocurrencia conforme a H_0 de un valor tan grande como la S con la que está asociado. Si una S observada es igual a o mayor que la mostrada en la Tabla R (Siegel, 1972) para un nivel particular de significación, H_0 puede rechazarse en ese nivel de significación.

Muestras grandes. Cuando $N > 7$, empleamos la siguiente expresión de Chi cuadrada

$$X^2 = K (N - 1) W.$$

Si una X^2 observada es igual a o mayor que la mostrada en la Tabla C (Siegel, 1972) para un nivel particular de significación, H_0 puede rechazarse en ese nivel de significación.

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

OBJETIVO: Valorar las características del grupo familiar.

I. Datos Generales

1. Datos del Estudiante:

Nombre: _____
Fecha de Nacimiento: _____
Institución Educativa: _____
Nivel de Estudios: _____
Procedencia: Urbana: _____ Rural: _____
Fecha de Entrevista: _____

2. Miembros de la Familia

a) Padre:

Nombre: _____
Escolaridad: _____
Ocupación Actual: _____
Procedencia: Urbana: _____ Rural: _____
Otras Actividades que realiza: _____

b) Madre:

Nombre: _____
Escolaridad: _____
Ocupación Actual: _____
Procedencia: Urbana: _____ Rural: _____
Otras Actividades que realiza: _____

c) grupo Familiar:

(Anotar parentesco y edad) : _____

II. Vivienda

Individual: _____ Colectiva: _____ Arrendada: _____ Propia: _____

III. Actividades del niño fuera de la escuela:

