



132
Zejun
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

UN ENTRENAMIENTO A NIÑOS DE PRIMER GRADO
PARA ASOCIAR CONCEPTOS Y SU EFECTO EN LAS
PUNTUACIONES DE SEMEJANZAS (WISC-R)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
ELIZABETH LOZADA ROMERO
AZUCENA RODRIGUEZ PEREZ

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO.



ASESOR DE TESIS: LIC. BLANCA GIRON HIDALGO
ASESOR ESTADISTICO: LIC. JORGE VILLATORO



EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA.

MEXICO. D.F.

1996

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*A Blanca Girón, un infinito agradecimiento
por tu disposición, cariño e incondicional
apoyo para dirigir esta tesis.*

A nuestros sinodales:

Lic. Lilian Dabdoub Alvarado

Lic. María del Carmen Montenegro

Lic. Milagros Figueroa Campos

Lic. Patricia Moreno Wonchee

*Por sus observaciones y comentarios
para mejorar este trabajo.*

*Un agradecimiento a todos los profesores como la
Dra. Silvia Macotela y el Lic. José Luis Avila, que
nos brindarán la riqueza de sus conocimientos.*

Azucena y Elizabeth

DEDICATORIAS ...

AZUCENA

Dios cuan inmenso es tu amor por permitirme alcanzar esta realidad, por ser mi noble sostén y quien da sentido a mi vida, simplemente porque puedo contar siempre contigo.

¡Te adoro y glorifico!

Padre

Gracias por tus sabios consejos, por enseñarme a confiar en la gente y en mí, por tu gigantesca paciencia y por transmitirme ese amor la vida.

¡Te admiro viejo!

Madre

Pequeño y difícil es pronunciar tu nombre, pero grande y tierno tu corazón, porque tu vida es un ejemplo de dedicación, bondad y esfuerzo que quiero siempre seguir.

¡Que hermosa eres Eglita!

Hermanos

Jorge, por tu forma tan inquieta y explosiva de ser, pero tu noble y gran corazón.

Ruth, por darme tu amor y enfrentar con valor la vida, por tu interés de cuidar y mantener unida a la familia.

*Violeta, por llegar en el momento preciso, porque eras la pieza que nos hacía falta, sin tí no seríamos la familia que somos.
No dejes de sonreír.*

¡Los amo!

Richab

*Mi dulce y amado novio, eres quien llenas
mi vida de cariño, comprensión y esperanzas,
por hacerme sentir la mujer más especial y
porque sin tí, este triunfo estaría incompleto.*

T.A.M.

Mis Amigos

*Guera, por ser un regalo de Dios.
Lorena, por abrirme tu corazón.
Daniel, por tu hermosa sonrisa.
Clau y Chivis, por su entusiasmo.*

¡Los quiero un titipuchal!

ELIZABETH

A Dios

¡Padre cuan grande eres!

***En tu bendición se alegra hoy mi corazón
al darme la oportunidad de vivir este mo-
mento tan especial, has guiado mis pasos
y por tí soy lo que soy. Ahora te ruego que
me permítas estar siempre cerca de tí.***

¡Te exalto por siempre!

A mi Papá

***Muchas gracias por tu ejemplo de ser cada
día mejor, por mirarme con esa ilusión que
se refleja en el mañana que es hoy, por tus
palabras de apoyo y de confianza que a pe-
sar de la distancia me diste con amor.***

¡Te quiero mucho Papá!

A mi Mamá

***Por tu cariño, por tu dedicación, por ese
ejemplo de mujer sencilla que te da el valor
de la piedra más preciosa que hay que cuidar
con mucho amor.***

A mis Hermanos

Rebe, por tu valor para enfrentarte a la vida

Chela, por tu apoyo y confianza

Juan, por tu deseo de ser mejor

Chayín, por tus consejos y conocimientos

Verito, por tu carácter y forma de ser

Cesar

*Porque en tu corazón he encontrado
sentimientos nobles que me hacen
pensar en un futuro mejor.*

¡Te amo!

INDICE

INTRODUCCION

1

I LA SEMANTICA DEL LENGUAJE

El lenguaje humano desde una perspectiva semántica	3
Adquisición y desarrollo de la semántica infantil	9
Factores importantes en el desarrollo de la semántica en el niño	20
Pensamiento infantil	36
Uso de conceptos	46

II LA ENSEÑANZA DE LA SEMANTICA DEL LENGUAJE

Estudios sobre la semántica del lenguaje	55
Programas instruccionales	63
La enseñanza de la semántica en el primer grado	68

III METODO

Preguntas de investigación	76
Sujetos	76
Escenario	77
Variables	78
Diseño de investigación	78
Esquema de diseño	78

Materiales e instrumentos	79
Procedimiento	80
IV RESULTADOS	88
V DISCUSION Y CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	

INTRODUCCION

La educación es un proceso a través del cual se transmiten un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y costumbres con el propósito de ofrecer a los individuos las mejores oportunidades para desarrollarse de manera integral, esperando así dotarlos de elementos que les permitan afrontar con éxito las demandas educativas y sociales.

En la actualidad, educadores e investigadores consideran que uno de los factores más importantes en el desarrollo del niño es el lenguaje, ya que este es el medio idóneo para transmitir contenidos significativos y por tanto, la base fundamental de la comunicación humana (Azcoaga y Bello, 1990; Sarafino y Armstrong, 1987).

De acuerdo con Shardaikov (1968) un aspecto determinante del desarrollo del lenguaje se encuentra en el manejo adecuado de los conceptos, no sólo por sus efectos en la socialización de la persona, sino también por la relación que guarda con el éxito o fracaso en la vida escolar del individuo. Cuando el niño usa los conceptos en forma inadecuada o limitada, reduce en gran medida tanto sus posibilidades de comunicarse, como de adquirir conocimientos a un nivel más complejo

Los niños que inician su educación formal, en su mayoría comprenden más palabras de las que utilizan verbalmente, pero poco se hace por estimular al niño a que incorpore las palabras que comprende a su repertorio verbal (Clark y Hecht, 1983).

Para algunos autores como Bruner (1980), las palabras que emplean los niños para definir conceptos deben incluir los niveles jerárquicos nominal, perceptual, funcional y categorial. Los trabajos realizados por Oerter en 1975 sobre el desarrollo del lenguaje, señalan que una limitante principal de este, es la dificultad para utilizar dichos niveles. Por lo tanto esta clasificación puede traducirse en una alternativa instruccional cuyo fin último consiste en promover un mejor y más amplio uso de los conceptos, estableciendo un vínculo estrecho entre las palabras que el niño comprende y las que emplea en su repertorio verbal.

Resulta evidente que un desarrollo inadecuado o limitado de la habilidad para formar conceptos, puede producir consecuencias negativas, como lo es etiquetar a un niño con base en una prueba de inteligencia o en calificaciones escolares, lo cual podría originar la creencia de que los niños son por naturaleza menos dotados, sin tomar en cuenta otros aspectos como el ámbito familiar y las oportunidades culturales. Por esta razón es importante la búsqueda de alternativas instruccionales que promuevan un cambio en este sentido. Asimismo, es necesario que estas alternativas se dirijan a niños que se encuentran al inicio de su escolarización en un intento por prevenir posibles problemas académicos futuros.

En consecuencia, la propuesta motivo del presente proyecto consiste en derivar, a partir de los planteamientos de Oerter y Bruner, un programa de entrenamiento para elaborar definiciones conceptuales en niños de primer grado de primaria.

En apoyo a lo anterior, en el presente trabajo se realiza una revisión sobre el lenguaje desde una perspectiva semántica incluyendo la relación que guarda con el pensamiento infantil y los factores que intervienen en su desarrollo. De aquí se desprende posteriormente la revisión correspondiente a los estudios ilustrativos sobre la semántica del lenguaje, programas instruccionales y el papel que juega la educación primaria en su desarrollo. Esta revisión sustenta el proyecto de investigación que se describe en la sección de método.

CAPITULO I: LA SEMANTICA DEL LENGUAJE

El Lenguaje Humano desde una Perspectiva Semántica

De acuerdo con Azcoaga y Bello (1990), el lenguaje es un proceso de orden psicológico, pues representa el vehículo de contenidos significativos, que permite elevar los elementos de la realidad al más alto grado de abstracción a través de la asignación de significados a las palabras.

Según Gearheart y Muller (1992) el lenguaje es la habilidad para usar signos significativos con cierta complejidad y propósito comunes. Estos autores así como Airmard (1987) reconocen que esta habilidad aparece de manera automática y gradualmente, confiriéndole así un carácter innato, ya que no tiene que ser practicado en una forma constante, como lo requieren otras habilidades (bailar rítmicamente) para emplearlo.

El estudio del lenguaje puede ser teóricamente dividido en un nivel sintáctico, pragmático y semántico (Gearheart y Müller, 1992). Según Kay, Fox y Howel (1993) la sintaxis es el sistema de reglas que gobierna el orden de las palabras en los enunciados; la pragmática es el lenguaje diferenciado que se utiliza en la situación en la que se encuentre la persona y dependiendo lo que se quiera comunicar y la semántica es el estudio de los significados del lenguaje. Como el objetivo de nuestra investigación es estudiar el uso de las palabras nos enfocaremos principalmente al nivel semántico del lenguaje.

Para Prieto la semántica es el significado de la clase formada por los mensajes o hechos concretos admitidos por una señal o unidad abstracta, es decir, es la relación social de información de pedido o de orden que el emisor trata de transmitir utilizando

la señal por ejemplo "déme su lápiz", lo que indica que admite mensajes remitibles, es decir, le ordena al receptor le de su lápiz, lo cual constituye el significado de la señal. Por su parte Eco define a la semántica como una unidad cultural, desde su punto de vista en donde todo es signo. Schaff también la define como aquella mediante la cual el hecho, el objeto material común o una propiedad de este se convierten en signo; según este autor el significado es el objeto cuyo nombre es el signo, una propiedad de los objetos, un objeto ideal o una propiedad inherente al pensamiento, una relación entre signos o entre el signo y el objeto, una relación entre el signo y el pensamiento relativo y el objeto en cuestión, así como el signo y la acción humana (cit. en Nelson, 1985).

Chomsky (1981) define a la semántica como un sistema de reglas que proporcionan el material conceptual adecuado para llenar las casillas de la estructura sintáctica de la frase. Nelson en 1985 considera que este sistema semántico está integrado por los significados convencionales de las palabras de una cultura, el cual se desarrolla por medio de un proceso cognoscitivo, social y lingüístico.

El punto de vista acerca del lenguaje, puede diferir según la formación, intereses y hábitos de las personas que lo estudien, las diferentes áreas del conocimiento que lo estudian proponen diversos modelos de aproximación, por los cuales se pueden llegar a conocer los parámetros que rigen el desarrollo del lenguaje (Airmard, 1987). A continuación mencionaremos algunos:

El enfoque sociológico considera al lenguaje como el vehículo de comunicación, que se expresa de acuerdo a un sistema de signos hablados o escritos. Para este enfoque, el lenguaje tiene dos funciones: transmitir la cultura y al mismo tiempo ser parte de la cultura, de esta manera puede perfeccionar o no a los sujetos en cuanto a su comunicación. El desarrollo del lenguaje es influido por el ambiente social al cual pertenece el sujeto, ya que cada clase posee tipos lingüísticos específicos que ofrecen a los niños modelos de expresión cuantitativa y cualitativamente diferentes en lo que

respecta a su riqueza, estabilidad y precisión (Fernández, Ferreres y Sarramona, 1986).

Una perspectiva social psicolingüística, es la que adoptan Bruner y Haste (1987), al explicar el desarrollo del lenguaje y su significado. Para ellos en la vida social, el niño adquiere un marco de referencia con el cual interpreta las experiencias y aprende los significados según la cultura en la que están inmersos. Desde su nacimiento, se encuentra entre un grupo de personas que utilizan un medio simbólico e instrumental para comunicarse, él debe aprender primero a diferenciar el nombre de los objetos y su significado y luego a diferenciar el sentido de las cosas al que hace referencia. Una vez establecidas estas diferencias, el niño será capaz de formular sus propios pensamientos y comprender el lenguaje de otras personas. La perfección en cuanto al uso de los significados se va a dar gracias a la interacción continua del niño con el adulto, ya que el lenguaje descansa en una serie de convenciones y reglas sociales, el niño debe aprender que aunque mencione ciertas palabras que emplea un adulto, puede no existir una convergencia en cuanto al significado que les da él y el que le dan las personas adultas.

Por otro lado están quienes ven el lenguaje como parte de las funciones neurofisiológicas; entre ellos se encuentra Azcoaga y Bello (1990), para este autor y sus colegas, la adquisición del lenguaje es un proceso de aprendizaje fisiológico que comprende tres estadios de la comunicación, uno prelingüístico y dos lingüísticos. Durante estos, en el aspecto semántico se van adquiriendo nociones de la propiedad representativa de las palabras, esto se puede observar cuando el niño reacciona ante estímulos verbales, además comienza a ligar palabras determinadas con objetos relacionados a la vida cotidiana. El aprendizaje de nuevas palabras se da a través de la combinación de estereotipos fonéticos, al mismo tiempo aparecen los estereotipos motores verbales (palabras con significado) que se adquieren por la síntesis especial de estímulos visuales, acústicos y gustativos (gnosias), los cuales pasan a ser sustituidos por una señal de tipo verbal, el lenguaje pasa del primer al segundo sistema de señales. Además, el

lenguaje interior consiste en los significados que se funden en relaciones complejas (neurosemas), el flujo del lenguaje interior es un proceso de interconexión de relaciones de significado, ocasionalmente concretados como estereotipos verbales o unidades fisiológicas del lenguaje.

De acuerdo con las teorías conductistas, los investigadores como Skinner y Hull sostenían que el aprendizaje de conceptos consistía en la aparición gradual de elementos estímulos con propio potencial, los cuales eran asociados con un refuerzo que los mantenía. En este proceso existía un moldeamiento reforzado por algunos estímulos con ciertas propiedades (excitatorios e inhibitorios) que originan la adquisición del concepto. Esta teoría basa su posición en la existencia de elementos estímulos que deben ser discriminados del conjunto al que pertenecen, que se asocia de manera gradual y positiva a una respuesta reforzada. Así, la base de las teorías conductistas en el aprendizaje de conceptos son procesos asociativos de discriminación y generalización. Más tarde Tolman y Osgood consideraron que la adquisición del significado de los conceptos no se basa únicamente en elementos estímulos, sino que también influye la respuesta de naturaleza verbal que evoca el mismo elemento estímulo. Por ejemplo, cuando la madre expresa el nombre de algún objeto, la estimulación sensorial que el niño recibe y el nombre quedan asociados, más adelante cuando el niño menciona el nombre en presencia del objeto, esto deberá ser reforzado para que adquiera fuerza la asociación. De esta manera los conceptos no sólo están constituidos por elementos estimulantes, sino también por estimulaciones verbales (Pozo, 1989).

Por su parte la teoría del referente que es compatible con las teorías del aprendizaje, sostiene que el significado de una palabra es su referente, es decir, que cada palabra es el símbolo de algo que existe en el mundo; estos significados se aprenden porque se escucha repetidamente la asociación entre la palabra y su referente, así sucesivamente adquiere un vocabulario más amplio. El referente es necesario en todo modelo semántico, pero este no debe solo pertenecer a objetos concretos o perceptivamente aprensibles (Olerón, 1981).

El modelo de los rasgos semánticos, concebido como un enfoque cognitivo fue propuesto por Katz y Fodor en 1975 (cit. en Dale, 1980). Postularon que los rasgos semánticos son entidades "mínimas" de significado presentes en el significado de muchas palabras, al combinarse simultáneamente forman el significado de cada palabra, distinguiéndola de todas las demás. Es decir, existe no solo un significado sino varios y la combinación de ellos le dan su referente particular a cada palabra.

Por lo antes mencionado, cada una de las teorías confieren un papel principal a la palabra en la semántica. Dale (1980), señaló que la semántica del lenguaje va desde la captación de significados de cada palabra aislada al de la oración, o comprensión de las preposiciones en el contexto total. Spitzer (1978) también se refiere a la semántica como el conocimiento de las palabras y la comprensión de estas, considerando a la palabra como el tipo más común de concepto, que sustenta un sentido que es adquirido por la riqueza de las experiencias. A continuación se expondrá lo que algunos teóricos han escrito sobre la palabra.

Bloomfield (cit. en Ullman, 1979) define a la palabra como la mínima unidad lingüística, capaz de sostenerse por sí misma, es decir la forma más simple para comunicar ciertos mensajes de manera aislada, esto no se puede aplicar en palabras compuestas y conjunciones y artículos. Su argumento semántico afirma que los nombres, adjetivos y adverbios de modo, tienen un significado más independiente y conllevan más información que los pronombres, conjunciones, artículos y otras partes menores de la oración. Fernández, Ferreres y Sarramona (1986) también consideran que la palabra y la frase son elementos primordiales del lenguaje. El desarrollo de la palabra es el acto absolutamente individual de elegir signos y expresiones de su lengua el cual depende, de un alto grado del desarrollo del pensamiento.

De Saussure en 1969 (cit. en Rondal, 1980) puntualizó que la palabra o signo lingüístico implica dos aspectos: la secuencia de sonidos o significante y el concepto del significado, los cuales se relacionan de manera arbitraria, convencional y estable;

arbitraria en el sentido de que no existe ningún motivo para relacionarlos y convencional porque es un acuerdo común entre varios miembros de una misma comunidad lingüística. Clark en 1973 y 1974 (cit. en Rondal, 1980) reconoce que la palabra adquiere, a nivel de significado, una serie de rasgos semánticos que constituyen su denotación o sentido propio. Por ejemplo, el concepto perro, tiene los siguientes rasgos: animado, se desliza por el suelo, cuadrúpedo, ladra, muerde, etc. Es decir, los rasgos semánticos que definen los significados de las palabras son adquiridos uno a uno por el niño; basándose en su experiencia del universo y en los contrastes que él puede descubrir. El orden en que los rasgos semánticos son adquiridos pueden predecirse a partir del conocimiento que se tiene del equipo sensorial-perceptivo y dependiendo del nivel de madurez intelectual del niño.

Para Leyva (1989) las palabras están representadas como unidades independientes, conectadas entre sí en redes jerárquicas, las cuales representan el conocimiento que el individuo tiene del mundo. La facilidad para recuperar las relaciones de las palabras depende del nivel en que se encuentre en la red. Entre más directa sea su relación más fácil será recordarla. Así mismo, las propiedades que caracterizan a un concepto están almacenadas de una manera económica en niveles altos de la red y si es una característica muy específica estará unida al nivel correspondiente.

Bloomfield (cit. en Ullman, 1979) afirma que el significado de las palabras se compone de diferentes definiciones, las cuales se pueden clasificar según sus componentes o por su manera de operar. Las primeras son denominadas analíticas o referenciales, toman en cuenta el nombre que denota la forma fonética y gráfica; el sentido que la información conlleva el nombre y el objeto o fenómeno no lingüístico al cual se refiere la palabra. Así la palabra, excepto en los nombres propios, representan clases, no elementos individuales. Los rasgos perceptibles son elementos no distintivos que se diferencian de los rasgos semánticos que son comunes a todas las situaciones que evocan la emisión de la forma lingüística. Estos últimos rasgos son los que componen el sentido, la información comunicada por el nombre.

Como reacción a la explicación de las teorías analíticas surgen las teorías operacionales o contextuales, en las cuales el significado de una palabra es su uso en el lenguaje, el estilo de operaciones ejecutado con ella. Esta teoría enfatiza que el significado es susceptible de observación y análisis objetivo. Ambas posturas vienen a completarse más que a contradecirse, ya que las dos sostienen que el uso de la palabra es en consecuencia de su significado e intentan reducir el significado a sus componentes más pequeños. Al conjuntarlas se han podido dar mejores explicaciones sobre este fenómeno lingüístico (Ullman, 1979).

Ullman (1979) mencionó que las teorías analíticas actuales utilizan métodos que consisten en agrupar las palabras individuales en campos asociativos o redes de asociaciones, por lo que propuso tres redes:

- a) Formales, por su parecido con otras palabras (todo, lodo, codo).
- b) Semántico, por pertenecer a la misma clase (pera, manzana, Fresa).
- c) Formal y semántico palabras compuestas (todólogo).

Hasta aquí se ha explicado una perspectiva semántica del lenguaje de acuerdo con algunos autores. ahora consideraremos como se se adquiere y desarrolla la semántica.

Adquisición y Desarrollo de la Semántica

Uno de los rasgos principales en la adquisición del lenguaje es el aprendizaje del vocabulario. Los investigadores consagrados al estudio del lenguaje reconocen ciertas pautas en la adquisición de los significados de la palabra individual. Según Rondal (1980), el crecimiento cuantitativo del vocabulario debe distinguirse tomando en cuenta tanto la producción como la comprensión y los desarrollos que intervienen a nivel de

los significados atribuidos a las palabras, que progresivamente se aproximan a los del adulto.

Para Clark y Hecht (1983), desde los primeros meses de nacido, empieza un desarrollo constante del lenguaje en cuanto a la comprensión y la producción. Benedetic en 1979 (cit en Crystal, 1987) afirma que el avance desde que el niño empieza hablar en cuanto a la producción es de diez palabras en comparación con la comprensión que es de veintidós palabras cada mes.

La adquisición y desarrollo de la semántica, como se mencionó anteriormente, se encuentran inmersos en el fenómeno producción-comprensión, por lo que a continuación se describirán algunos estudios sobre el lenguaje producido y comprendido, en donde se resaltarán los avances según la edad en estos dos aspectos.

En el Simposium realizado en Francia en 1978 acerca de la génesis del lenguaje se señaló que las primeras verbalizaciones que el niño emite y que pueden bien ser repeticiones o combinaciones de sonidos, no se utilizan inmediatamente para designar objetos. En los primeros tres meses de vida, el niño responde positivamente a la presencia de otros con conductas como son reír, vocalizar o mirar; de los cuatro a seis meses la respuesta se vuelve más discriminativa, positiva o negativamente, vuelve la cabeza o manifiesta otros signos de atención al oír su nombre o la palabra con la que se le suele llamar. En los tres meses siguientes hay reconocimiento y demostraciones de afecto ya que imita sonidos que el adulto hace para invitarlo a producir verbalizaciones. Así el niño empieza a utilizar emisiones vocales, gritos y gestos para atraer la atención, da una respuesta definida al escuchar su nombre.

Según Rondal (1980), diversos estudios realizados por diferentes investigadores, muestran que la primera comunicación que establece el niño es a nivel vocal, estos primeros episodios interactivos preparan el terreno para el desarrollo y el establecimiento de una comunicación más elaborada entre padres e hijos. Con respecto a esto

los datos disponibles indican que los niños que más vocalizaciones maternas han recibido tienden a concentrarse en la detección del significado de las producciones verbales y lingüísticas parentales, a través de los episodios interactivos que se presentan ya que en ellos hay contactos oculares y aprendizaje de la atención y la respuesta selectiva, lo que denota que el niño está biológicamente adaptado a la comunicación interpersonal. Este autor reporta que cuando la madre hace comentarios de lo que el pequeño atiende o manipula se están sentando las bases de los primeros aprendizajes semánticos, además los intercambios vocales madre e hijo que aparecen a partir del tercer y cuarto mes tienen un carácter de protoconversación, aunque no se intercambie ningún contenido significativo entre las interacciones.

Para Ducrot y Tódorov (1989) el lenguaje prelingüístico hasta los seis meses es repetitivo independientemente del ambiente o la percepción auditiva del niño, en el tercer mes comienza a presentarse modulación laringea y el control de la fonación, pero aún así no hay resonancia de las vocales. Para realizar sonidos de su lengua el niño, tendrá que discriminar entre diferentes clases de sonidos. Durante el último trimestre del primer año, según Shickedanz (1982) los niños dejan de balbucear para utilizar palabras-enunciados u holófrases, las cuales son llamadas así porque expresan varias intenciones en diferentes situaciones, que el adulto interpretará considerando el contexto y la entonación. Así mismo, Ducrot y Tódorov señalaron que a esta edad el niño empieza a producir formas fonéticamente estables en cuanto a límites de tiempo y que parecen contener algunos elementos de significación. La aparición de las primeras formas expresivas verbales marcan un momento importante en el desarrollo del lenguaje, en la medida que representan la primera conjunción del elemento fónico y del elemento significativo, que hasta ese momento se había desarrollado independientemente. Esta conjunción proporciona las bases del edificio lingüístico, ya que la lengua es esencialmente un sistema de relación entre sonido y significado.

De acuerdo con Pulaski (1989), el niño antes de usar palabras, es capaz de comprender y responder a indicaciones como: "Muéstrame tu nariz", "Dale la cuchara a mamá", o "Ve a buscar tus zapatos". Según esta autora los nombres de los objetos caseros se aprenden con facilidad durante los rituales de la comida y el baño, debido a que los mismos términos se utilizan con regularidad por la misma persona para las mismas cosas: cuchara, taza, plato, comer, beber, esponja, lavar y jabón, son palabras usadas con frecuencia, de tal manera que el niño empieza a percibir la relación entre la palabra y el objeto o acción designados. Por lo tanto, el niño al aprender hablar pasa por las siguientes fases: a) imitación activa, b) esfuerzos para las reglas gramaticales y c) reconocimiento de las excepciones a las reglas.

Para Delval (1994) las primeras palabras aparecen en contextos muy delimitados, ligados a acciones y formando parte de ellas, en ocasiones expresan onomatopéyas o sílabas solo cuando se hace cierta actividad o para designar algún elemento dentro del contexto. Sobre esto Vigostky en 1924 (cit. en Gorovich, 1989) menciona que con el tiempo y conforme el niño va madurando intelectualmente, deja de basar sus primeras palabras en relaciones arbitrarias y comienza a unir palabras y objetos de acuerdo a impresiones subjetivas y vínculos que existen realmente entre los objetos. De esta manera, el niño empieza a hacer coherente y objetivo con su experiencia del mundo que le rodea.

De los diez a los doce meses de edad el niño es capaz de reconocer su nombre y el de otras personas acompañados de gestos como miradas, los sonidos vocales pueden ser ya una verdadera palabra, comprende los gestos indicativos de los adultos, a veces con solo oír el nombre del objeto el niño inicia una búsqueda visual (et al, 1978). Para Fajardo (1992), las repeticiones utilizadas de pronto por el niño para designar algún objeto o persona, representan su primera palabra, que posteriormente utilizará en diferentes situaciones. En este momento el significado de la palabra es una conglomeración vaga de los objetos individuales, que por alguna razón se encuentran unidos en su mente en una imagen altamente inestable, de acuerdo a su percepción.

Gesell en 1947 (cit en Alcázar, Huerta y Ramos, 1980) considera que los niños entre los doce y quince meses de edad adquieren pocas palabras que aumentan en número hacia los dieciocho meses, después de esto parece existir una caída temporal en la velocidad de adquisición entre los quince y dieciocho meses, seguida de una rápida aceleración. En el vocabulario parece existir una tendencia a crecer relativamente más rápido durante los dos o tres meses siguientes a la aparición de la primera palabra, inmediatamente anterior a los dieciocho meses.

Durante el primer año de vida es rápidamente incorporado al medio ambiente a través de manipulación de acciones y objetos. De manera activa se incorpora a su medio único e individual y asimila los cambios resultante. El niño empieza asociar estas experiencias con las personas significativas; de esta manera las experiencias comprenden: las personas familiares, objeto y acción. Durante ella el objeto, la acción y el evento son lingüísticamente especificados por el adulto, en esa edad el niño solo especifica la acción para referirse al evento omitiendo los dos elementos que complementan la oración. A través de las interacciones con los adultos el niño aprende los referentes específicos del léxico y desarrolla un sistema de símbolos únicos de su sociedad, ya que por medio de las conversaciones que se establecen se marca constantemente el uso de símbolos convencionales, transmitiendo los significados establecidos; esta experiencia resulta funcional cuando el rol de hablante y escuchante es asumido por ambos (niño-adulto) (Ellyn, 1980).

Por otra parte algunos autores consideran que a partir del primer año y hasta el año y medio, el niño comprende y utiliza el nombre de un cierto número de personas. Para invitar a los demás a realizar determinada acción se sirve de gestos acompañados de palabras que pueden designar ya sea la acción misma, el objeto de la acción o la persona que debe realizarla. Comprende las ordenes y la invitaciones a la acción puramente verbales o con un número mínimo de gestos, así como la oposición de los adultos expresada verbalmente, también entiende los gestos acompañados de palabras que se refieren a objetos y tiende a repetir palabras. Emplea palabras significati-

vas para indicar las cosas, frases calificativas utilizadas por los adultos que se manifiestan en una actitud característica a esta edad, así utiliza la palabra de un modo significativo para designar las cosas y empieza a unir palabras formando frases (Simposium, 1978).

Un estudio realizado por Nelson en 1973 (cit. en Shickedanz, 1982) sugiere que las primeras palabras usadas por los niños de entre uno y dos años de edad pueden clasificarse en cinco grupos:

- a) **Nominales.** Palabras usadas para referirse a las cosas, ya sean específicas o generales; las primeras se refieren a un ejemplar de una categoría (persona específica, animal u objeto) Y las segundas se refieren a todos los miembros de una categoría (carro, llave, dos, él, leche).
- b) **Palabra de acción.** Palabras que describen, demandan y expresan acciones de atención.
- c) **Modificadoras.** Palabras que se refieren a cualidades o propiedades de las cosas o eventos.
- d) **Personales- sociales.** Palabras que expresan estados afectivos y relaciones sociales (por favor, no, gracias, quieres).
- e) **Palabras función.** Palabras que cumplen solamente una función gramatical (que, donde, es, para).

De acuerdo con este estudio los niños a la edad de dos años solo manejan conceptos nominales.

Rondal en 1980 concluyó que a finales del primer año se dan producciones verbales fonéticamente estables que contienen elementos de significación. Estas producciones presagian la capacidad de utilizar un significante para que se comunique un significado, aunque aún no se cuenta con el seguimiento de reglas y convenciones de su lengua en cuanto a los significantes.

Para Gesell en 1947 (cit. en Alcázar, Huerta y Ramos, 1980) antes del segundo año de vida el niño produce de doscientas a trescientas palabras y comienza a utilizar el lenguaje para expresar ideas e información.

A los dos años el niño utiliza para comunicarse un lenguaje propiamente verbal, sin embargo, los gestos no son reemplazados completamente puesto que se mantienen a lo largo de toda la vida, sobre todo cuando se quiere expresar algún contenido emotivo. De esta manera se entiende que el lenguaje verbal modifica a la comunicación gestual solo en algunos contenidos como lo son los intelectuales y abstractos. En cuanto a la comprensión a esta edad, el niño comprende relativamente el lenguaje verbal del adulto y este es el principal apoyo de su aprendizaje. Desde este momento la capacidad de comunicación dependerá de la emisión y recepción que haga de los mensajes; el lenguaje que el niño puede comprender es más rico y más complejo que el que es capaz de utilizar (el. all, 1978). La función del lenguaje es básicamente representar una cosa o acontecimiento por medio de una palabra, volviéndose capaz de evocar el objeto ausente, representando esto el advenimiento de la función semiótica (Piaget, 1963).

El aprendizaje del significado de las palabras empieza por la asociación o condicionamiento de ciertas expresiones verbo-gestuales y una situación significativa, la designación de las palabras empieza a constituir un nuevo aprendizaje de la palabra significativa, puesto que lo que caracteriza a una palabra significativa es que pueda ser aplicada a un objeto o acontecimiento en cualquier situación. Este proceso es una implicación y condicionamiento mutuo porque tanto objeto como palabra se confieren singularidad y constancia. Aunque el niño de dos años utilice palabras significativas, su carácter significativo solo se afirma progresivamente, las primeras palabras se aprenden en un mismo momento y del mismo modo se atribuyen a las cualidades, a los acontecimientos y a las acciones.

La atribución de una palabra se basa en la constancia con la que un hecho se presenta en la experiencia, pero influye también la cuestión de constancia de la apariencia, a mayor constancia mayor aprendizaje. El hecho de que una misma palabra haya sido utilizada en diferentes contextos de comportamiento y en el curso de diferentes comunicaciones, ha preparado la diferencia de la palabra respecto a los diferentes contextos de conducta y la unificación de sus referencias de una significación única que permite utilizar esa palabra en cualquier circunstancia. Al respecto Dore en 1975 (cit. en Rondal, 1980) sugiere que uno de los criterios que debe tomarse en cuenta para saber si se está hablando de una palabra con significado, es que debe estar relacionada con ciertas regularidades del entorno (acontecimientos, objetos, personas, situaciones, etc.).

Alrededor de los cuatro años el lenguaje, según Wallon (1987) puede ser un objeto como los demás, en donde el niño descifra el enigma de las palabras de la manera más realista, aunque el adulto no preste atención alguna a los frecuentes despropósitos infantiles, ya que no es capaz de ver en ellos más que incapacidades fortuitas o bromas sin fundamento, cuando en realidad se trata de un pensamiento en proceso de búsqueda. Así mismo tiene dificultad para considerar más de un solo dato para agrupar cierto tipo de estímulos que tienen propiedades excluyentes, pero que al mismo tiempo podrían ser incluidos en el grupo. También ha adquirido conocimientos más generalizables que se refieren a las relaciones parte-todo, y que no tienen que ser visibles. Son expresiones mediante palabras de aspectos esenciales que están entrelazados y permiten extraer un conocimiento y resolver problemas sin tener que acudir al apoyo de los objetos o imágenes. En definitiva, la palabra se va convirtiendo en el instrumento que designa los conjuntos en donde los elementos se agrupan. Para comprenderlo, la tarea consiste en adecuarlo a símbolos convencionales que cuentan con significados genéricos estandarizados por la cultura a la experiencia cognitiva del niño, hasta que sus relaciones entre símbolo y concepto lleguen a aproximarse a las correspondientes relaciones asumidas por la cultura. Es entonces a través de la experiencia que como el

niño va destacando el significado generalizado y extrayendo los aspectos importantes para su utilización.

De los cinco a los seis años, la capacidad de percepción global y sintética se hace analítica y es capaz de extraer propiedades esenciales de los objetos. Su experiencia lo lleva a reflexionar y a organizar eventos para poder interpretar según las referencias sociales o medidas comunes, puede notar las diferencias a través del proceso de análisis y de esta manera va categorizando la realidad, es decir, que el niño emplea sistemas clasificatorios de un elemento por considerarlo equivalente y diferente a otros. Los miembros o ejemplares de una categoría tienen una graduación de representatividad, el elemento más representativo es el que sirve como parámetro para incorporar otros objetos en la categoría. Utiliza su presentación mental de los objetos que abarca no solo la imagen del objeto, sino la situación y la relación que ha visto tienen esos objetos y las relaciones supraordenadas que él mismo ha formado en el pasado. Cuando agrupan se guían por la semejanza perceptiva más que por la conceptual, y es a través del juego de semejanzas y diferencias de los objetos, de acuerdo con una propiedad abstraída como se van formando los conceptos según su forma, color, peso, redondez y cuadratura, y en donde las propiedades representadas poseen las características de ser independientes de los objetos, y es precisamente la comparación de los objetos en que se basa la actividad mental de estos niños. El lenguaje por su parte cada vez más desarrollado, le permite razonar sobre las acciones que le llevan a la solución de problemas enfrentados (Moraleda, 1992).

Para Secadas y Barbera (1981) durante la edad de los seis y siete años, los niños y niñas usan y comprenden mejor las palabras comparativas como "más que" o "menos que", sobresaliendo también por la utilización de términos relacionados para describir dimensiones diferentes y en la constante búsqueda de explicaciones significativas, su curiosidad queda satisfecha cuando logran ver la relación que vincula de modo práctico el significado con la acción: una manzana es para comer, un vaso es para beber, etc., es decir todos los objetos representados en la mente mediante las palabras que lo sim-

bolizan son definidos por el beneficio directo que su uso o clasificación reporta; y no a partir de sus propiedades intrínsecas, por lo que el lenguaje a esta edad va ligado fundamentalmente a la praxmaticidad de las cosas, a la designación expresiva de los objetos y a su expansión sentimental y emocional.

Estos mismos autores señalaron que existen dos rasgos esenciales en la evolución lingüística de los niños de seis años:

El primero hace referencia a un tipo de curiosidad que el niño intenta satisfacer utilizando la palabra como vehículo básico de comunicación; haciendo que la pregunta aparezca como una constante en su conducta verbal, ante cualquier hecho nuevo pregunta porque o para que, pregunta el significado de las palabras que le resultan desconocidas y acerca de lo que le llama la atención; parece como si se abriesen a una nueva forma de manifestar su curiosidad, comunicando a través del lenguaje sus inquietudes y queriendo saber cosas y datos, en un intento por hacer el mundo accesible a su comprensión. Además, la posesión de un vocabulario cada vez más abundante le permite expresarse verbalmente sin demasiadas dificultades, aprendiendo el nombre de las cosas que le rodean o de otras que no están en su presencia; también se observa una evolución en el modo de plantearse las preguntas, las cuales manifiestan su interés por las reglas y sobre cómo se hacen las cosas, siendo las actividades y motivos los que representan su interés central, transfiriéndose cada vez más hacia el exterior, aunque no siempre sus preguntas quedan satisfechas con una respuesta realista del porque y para que de las cosas, sino que con frecuencia habrá que recurrir a la fantasía de los cuentos para que logre ajustar la explicación a su capacidad de comprensión y cree argumentos imaginativos que le permitan la comprensión de las cosas mediante la participación directa ya que están atravesando por un período intermedio entre un pensamiento imaginativo, que empieza a desvanecerse, y los umbrales del pensamiento lógico.

Por lo tanto, el lenguaje interrogativo de los seis y siete años es realista, se sirve directamente de la pregunta acerca del significado o finalidad de las cosas y existe una efervescencia de representación fantástica en contacto con la realidad, el mundo real le atrae e intriga, pero son sobre todas las cosas representadas en su imaginación, suscitadas por aquella realidad las que despiertan su curiosidad, la fantasía esta empezando a ser sometida con un soporte real más firme, lo que ocurre es que su dinamismo todavía se puede aprovechar, a modo de juego para movilizar las imágenes y poder comprender procesos reales.

En sus expresiones verbales, los niños manifiestan que son capaces de formular juicios muy elementales, atribuir cualidades o caracteres a objetos y establecer nexos entre los acontecimientos, sin embargo los constantes porqués no significa que tenga conocimiento de la relación de causalidad; solo que conocen la dependencia y conexión de unos sucesos con otros, ya que no han establecido aún un concepto firme de causa y efecto, porque aunque sean capaces de formular preguntas como: ¿por qué?, ¿para qué?, etc.; más bien comienza a darse cuenta de que determinados objetos sirven a ciertos propósitos, pero todavía se sienten atrapados por la apariencia de las cosas, formándose generalizaciones muy rudimentarias.

El segundo rasgo lingüístico es definido como preconceptual, en donde la palabra se va convirtiendo en auxiliar imprescindible de la organización mental, sirviendo para designar los conjuntos en que los elementos se agrupan, desarrollando así un lenguaje descriptivo. La característica básica del lenguaje en esta etapa se fundamenta en la descripción de detalles o en la enumeración de partes, antes que en la búsqueda de causas o consecuencias últimas, de manera que al narrar algo se ajusta a los hechos sueltos que a las causas y relaciones, designando cosas antes que significado, contenidos, siendo la expresión verbal la que le ayude a sedimentar el cúmulo de datos percibidos hasta sus más elementales detalles; en este sentido el niño habla de lo que ocurre a su alrededor, reflejando con su lenguaje el mundo que se va representando en su mente, y esto lo hace de la misma forma en que tiene lugar la representación, es

decir, como una sucesión de acontecimientos seriados mediante copulas que lo reaccionan entre si de modo accidental, pero cuando no se han conseguido dominar la causalidad ni las relaciones significativas entre conceptos, la forma de referirse a ellos será necesariamente designativa y no causal; además la ejercitación de este lenguaje resulta imprescindible para el desarrollo posterior de formas relacionadas y complejas.

Factores que Intervienen en el Desarrollo de la Semántica en el Niño

De acuerdo con Rondal (1980) el orden de adquisición de los rasgos semánticos de un concepto, puede predecirse si se conoce el funcionamiento de la sensopercepción, el nivel intelectual y las oportunidades culturales que tiene el niño. Delval (1994) también reconoce que el aprendizaje de una palabra significativa depende de cierto nivel cognitivo y ciertas experiencias lingüísticas. De esta manera podemos identificar tres factores principales que influyen en el desarrollo de la semántica del lenguaje, los cuales se expondran a continuación.

• Sensopercepción

Turner (1981) señaló que el desarrollo conceptual en el niño pequeño esta dominado por la percepción, la cual le permite desarrollar la capacidad para ordenar los estímulos, ordenandolos o categorizandolos en varias clases o series.

Existe varios postulados que nos indican cual es la tendencia evolucionista de la percepción humana. Con el propósito de entender cuales son los elementos del desarrollo perceptual que favorecen la formación de conceptos, se mencionarán algunos de ellos:

En cuanto al proceso de la sensopercepción Spitzer (1978) considera que la aptitud para el aprendizaje temprano esta dada por la capacidad perceptual con que na-

ceмос, que solo es posible por la experiencia, pues por medio de ella el cerebro humano aprende a interpretar lo que ve. Azcoaga y Bello en 1990, señalaron que el sistema perceptual hace que las palabras tengan varios significados que son válidos para su uso. Por su parte Moraleda en 1992 reconoce la importancia de la percepción desde el año y medio en la formación de conceptos, manifestando que la comparación que el niño hace de los objetos, o de parte de ellos perceptualmente, hace posible formar "modelos perceptivos" con los que podrá comparar nuevos objetos.

Este autor también manifestó que al nacer el bebé, empieza el difícil trabajo de aprender a percibir por medio de experiencias personales con el mundo material, su visión es buena, pero tiene que aprender a interpretar lo que ve, distinguir un objeto que está en primer plano de otro que está detrás, la percepción de la profundidad, el movimiento, etc. El desarrollo de la capacidad visual tiene un desarrollo rápido, uno de los logros primeramente alcanzados es dirigir sus ojos a objetos que se encuentran frente a él, más tarde el seguimiento de objetos en movimiento es cada vez más controlada. Ambas capacidades son importantes para el niño, ya que son la base para controlar sus aptitudes perceptuales. Se cree que en un principio la visión del pequeño se reduce a trazos relativamente indiferenciados de luz, el estímulo madre, por ejemplo, se reduce a una combinación de sensaciones: visuales, táctiles, olfativas, y auditivas, estas combinaciones son placenteras y por esta razón el niño adelanta muy rápido en sus experiencias perceptuales y en la estimulación sensorial. Así, pronto el bebé empieza a reconocer paulas perceptuales y le gusta percibir una y otra vez el mismo estímulo para tener esa seguridad de conocimiento. Sin embargo, se ha visto que desde el nacimiento está en una búsqueda constante de estímulos novedosos y complejos a los cuales se dirige concentrándose de manera notable.

Los estímulos sensoriales y las oportunidades para recoger las primeras experiencias perceptuales le permiten al bebé integrar sus imágenes perceptuales; este aprendizaje al igual que muchos otros es jerárquico y cada segmento sucesivo depende del precedente; así el campo perceptual del niño va siendo más grande a medida

que sus experiencias perceptuales son más ricas, de esta manera el adulto le puede prestar ayuda proporcionándole colecciones, objetos móviles y otros estímulos.

Una fase decisiva para el crecimiento intelectual del niño es según Spitzer (1978), el desarrollo de la percepción de las diferencias entre los estímulos que es la capacidad de la flexibilidad perceptual. El niño va incluyendo cada vez más otras características que ha explorado y por medio de esta exploración más avanzada comienza a integrar las características del mundo que le rodea. El conocimiento de permanencia y constancia en el campo visual lo logra a través de la maduración y familiarización con el medio físico inmediato, esto le permitirá poco a poco construir una realidad coherente y unificada. En la mayoría de los casos esto se logra al finalizar el primer año de vida, porque aunque es cierto que depende en un primer momento de la apariencia y la maduración, la cantidad y calidad de experiencias que se le brinden puede acelerar el aprendizaje de estas constancias perceptuales.

El aprendizaje más fundamental son los perceptuales, y este aprendizaje es básico para seguir teniendo experiencias significativas. Con el paso del tiempo el aprendizaje pone mayor énfasis en el lenguaje, el cual se basa en palabras que generalmente se da por sobreentendido su significado. Entonces en la memoria las experiencias se codifican en forma de palabras. Este autor considera que si la base, es decir, los aprendizajes perceptuales fueron buenos, también lo será el lenguaje y la memoria verbal. Cada vez que se escuche una palabra se evocaran ricas imágenes mentales, así se acentúa la importancia de enriquecer el aprendizaje sensorial de un niño.

De acuerdo con Spitzer (1978) el proceso de la percepción humana tiene sus limitaciones en cuanto a cantidad de información que puede ser registrada, por lo que la síntesis de información es un proceso que debe ser utilizado para manejarlo eficazmente. Este mismo proceso es el que se utiliza para formar conceptos, ya que el niño llega a ser capaz de atender a ciertas características e ignora otras tomando en cuenta las diferencias que existen entre los fenómenos con el propósito de categorizar.

Hasta los dos años, el aprendizaje sensorial y perceptual es el que predomina, más tarde, el aprendizaje es una actividad principalmente mental, que incluye el lenguaje antes que las experiencias concretas. La capacidad motriz es un aspecto interdependiente de la percepción, llega a ser tan importante pues implica la exploración de los objetos, por lo tanto la percepción implica la adquisición de información y la capacidad motriz del manejo de ella. La coordinación física hace que la información sea más accesible a los sentidos. A medida que el niño tiene más experiencia, desarrolla pautas de movimiento que implican más coordinación. Al tener estas pautas del movimiento más fino, va aprendiendo a coordinar la capacidad perceptual y motriz.

Según Delval (1994) a la edad de tres años el niño es capaz de elegir visualmente uno o varios objetos en base a un modelo según su forma, tamaño y color; esta es una edad típica de discriminación de modelos, lo cual significa que el niño empieza a considerar que existen varios objetos con las mismas características; entonces su actividad perceptiva supone un análisis de los objetos que le dan la posibilidad de modelos que le permiten interiorizar formas, tamaños y colores. La comparación visual se ve acompañada de un manejo práctico, para que en realidad llegue a ser un conocimiento experiencial. Este conocimiento según Rondal (1980) es proporcionado por los adultos, ya que los padres juegan un papel fundamental en el proceso de la adquisición y desarrollo de las nociones a través de la percepción, permitiéndole al niño actuar correctamente y corregir sus errores.

Las actividades que se pueden implementar para estimular la capacidad motriz deben restringirse a aquellos para los que el niño está físicamente maduros. Entre ellas se pueden mencionar la manipulación de gran variedad de materiales novedosos, donde se de oportunidad de que el niño ejecute variadas pautas del movimiento tal como ocurre con las demás aptitudes; las motrices son más eficientes cuando son jerárquicas y se aprenden en una progresión gradual desde lo básico a lo complejo.

Spitzer (1978) mencionó que la acumulación de experiencias con el propósito de recuperarlas en el momento en que se necesitan, depende de qué tan significativa sean esas experiencias. La memoria es una función de las experiencias del pasado, interpretadas mediante estructuras cognoscitivas, capacidad perceptual, integración sensorial y motriz, de todos esos factores depende la capacidad para retener, organizar, y utilizar la información nueva. De esta manera los procesos de recuperación se dirigirán a fragmentos de información para ser utilizados. Cuando un niño empieza a ser capaz de recordar, puede reconstruir el pasado y utilizarlo para anticipar el futuro; en la asociación de palabras con su significado es importante en este proceso. Por lo tanto la memoria no solo incluye el recuerdo sino que también se afirma en la capacidad de agrupar la información significativa. También significa la capacidad de situar los sucesos y los objetos en el tiempo y el espacio, y señala el principio de los procesos de maduración de la memoria y de lo que en verdad podría considerarse como conocimiento.

Para Leyva (1989) la manera como los niños al hablar seleccionan las palabras adecuadas de acuerdo a su significado, hace referencia a los sistemas de almacenamiento y recuperación de la memoria. El almacenamiento se puede dar en tres niveles: a) sensorial o de breve duración; b) corto plazo o de capacidad limitada y c) memoria a largo plazo o de capacidad indefinida. El proceso de recuperación, en la memoria semántica se lleva a cabo mediante los métodos de inferencia y deducción (razonamiento inferencial, generalización, aplicación de reglas, y fórmulas, uso de logaritmos etc.) y su contenido incluye números y conceptos organizados, según Rosch en 1977 (cit. en Leyva 1989) estos están clasificados de acuerdo a su significado.

Tulving en 1972 (cit en Leyva, 1989) señaló que existen dos formas de memoria a largo plazo: la memoria episódica y la semántica. La memoria episódica recibe y almacena información acerca de datos temporales, episodios o eventos, relaciones de tiempo y percepciones de los eventos. En la memoria semántica o almacén permanente es

donde se encuentra el conocimiento de cada palabra de manera organizada, su significado y referentes, almacena referentes cognoscitivos.

"El sistema perceptual humano es el principal agente de la formación de conceptos" (Spitzer, 1978 pp 93)

Por su parte Wallon (1987) habla de la percepción, pero en relación con el lenguaje, considera que a la edad de cuatro años, el niño empieza a utilizar patrones referenciales como son el círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo y color, a través de experiencias sensoriales pasadas; ya no solo identifica objetos sino que empieza a seleccionarlos en base a una propiedad interiorizada. Su conocimiento de las propiedades perceptibles de los objetos se van consolidando, por ejemplo, comienza a relacionar los objetos según su magnitud, peso, volumen, cantidad, altura y longitud; y combina la percepción visual, la experiencia y las cinestesia para relacionar grupos.

Así el desarrollo de la percepción le permite un conocimiento de las propiedades de los objetos a través de su manejo práctico que están en su realidad y que los adultos le proporcionan. Cuando ha identificado los primeros rasgos semánticos perceptivos, puede utilizar esa palabra para nombrar algún otro objeto que contenga esos rasgos semánticos, conforme añade rasgos semánticos al significado, el niño va restringiendo gradualmente la extinción del significante hasta que se ajusta aproximadamente a la admitida por un adulto; el adquirir nuevos rasgos le permite excluir los objetos que no caigan en el dominio de la aplicación del significante, al mismo tiempo que da paso a la creación de nuevos significantes para designar a las nuevas categorías así diferenciadas de la palabra previamente aprendida (Rondal, 1980).

Para Spitzer (1978) cuanto mayor sean las experiencias y el sentido que sustente a las palabras, tanto mayor será la riqueza de las conversaciones que se puedan entablar.

- **Nivel sociocultural**

La conducta social de los niños se desarrolla mediante un proceso de socialización a lo largo de toda la vida, a través del cual se adquieren habilidades, roles, expectativas y valores de grupo social al que pertenece. La socialización es importante porque le proporciona al sujeto elementos para comprender el significado de los símbolos utilizados en su grupo social.

Para Azcoaga y Bello (1990), el proceso de socialización comienza a muy temprana edad, en relación con el lenguaje. Es durante los dos primeros años que el niño muestra signos de comprensión del lenguaje de otros, por lo que la conducta de éste va siendo gradualmente regulada. Este proceso se cumple de manera doble y simultánea porque por una parte, la madre modela, y por la otra, el niño emplea las palabras asimiladas con otras personas y objetos con que se encuentra.

Según Bernstein en 1970 (cit en Palacios, 1988) la implantación de un sistema de clases en la sociedad ha afectado la adquisición del conocimiento, ya que tan sólo una pequeña proporción de la población es socializada para adquirir conocimientos tecnológicos y niveles de innovación, mientras que la mayor parte de la población es socializada para adquirir conocimientos del nivel de operaciones vinculadas al contexto. Por lo que este autor distingue dos tipos de significado: el universalista y el particularista. Los significados universalistas son aquellos en que los principios y operaciones se hacen lingüísticamente explícitos, en tanto que el orden particularista del significado se refiere a los principios y operaciones que se mantienen relativamente implícitos en la lingüística, es decir el primero se halla menos vinculado a un determinado contexto, el individuo tiene acceso a los fundamentos de su experiencia la cual puede modificar o ampliar; mientras que el segundo se halla restringido a un contexto y sólo podrá remitirse a aquellos otros que comparten con el una historia contextual similar. Por lo tanto las formas de socialización orientan al niño de clase baja hacia códigos lingüísticos que controlan el acceso a significados relativamente vinculados al contexto o independien-

tes del mismo, siendo su cultura la que mantiene el lenguaje vinculado con un contexto, limitado a la experiencia común y restringido a los usos habituales al grupo al que pertenece.

Bernstein concluyó que en los niños de clase media existen dos tendencias operativas en el uso del lenguaje como instrumento de análisis y síntesis en la resolución de problemas y descontextualizador. En el primero, el poder analítico del lenguaje le permite al niño la abstracción o extracción de rasgos, y sus propiedades generativa y transformacional se emplean en la reorganización y síntesis de los rasgos previamente abstraídos; y el segundo permite al niño entender la información como un contenido independiente de la perspectiva del hablante, a la vez que le posibilita una comunicación con personas que no comparten con él experiencias o acciones cotidianas; también logran superar las restricciones del lugar y afiliación. Por otra parte, el lenguaje de la clase baja es más afectivo y metafórico que formal o analítico en su uso, se inclina a formas narrativas que causales o genéricas; se halla mayormente vinculado al lugar y afiliación, se supedita a los intereses de la familiaridad y la concreción más que a los de la generalidad y le preocupa más encontrar que buscar.

Gearheart y Müller (1992) puntualizaron que el medio ambiente favorece el enriquecimiento y mayor manejo del lenguaje, por lo que las expresiones vocales o verbales del niño se facilitan por el contacto familiar en el que suceden, ya que hay una actitud interpretativa que los padres no dejan de manifestar desde su nacimiento. El sentido objetivo y necesidad de los niños a través de sus vocalizaciones son identificados por el contexto de los comportamientos y en función del modelo del desarrollo del niño que los padres se han construido o interiorizado (Rondal, 1980).

En ocasiones es fácil detectar la clase social a la que pertenece una persona al oír el léxico que utiliza, cada nivel socioeconómico tiene sus propias pautas de conducta, reglas, valores, costumbres y formas de utilizar el lenguaje. Por lo que algunos investigadores han relacionado la clase social y el desarrollo del vocabulario en niños,

entre los que encontramos a Hess y Shipman en 1965 (cit en Palacios, 1988) encontraron que existen diferencias en la interacción de las madres con sus hijos a edades muy tempranas, distinguiendo tres modalidades de comunicación: la cognitiva-racional, la imperativa-normativa y la personal-subjetiva. En la primera, la madre estaba orientada hacia una tarea y se mostraba más informativa y analítica; en la segunda actúa en forma directa y evaluativa; y en la tercera, reclama un mejor rendimiento del niño basándose en el deseo de éste de complacer a la madre. La proporción más elevada de casos en la que se daba la primera modalidad tuvo lugar entre las madres de clase media. Por su parte Hessen 1971 (Cit. en Serafino y Armstrong, 1988) confirma que los niños de estrato social inferior manejan un vocabulario más limitado y forman oraciones menos complejas y correctas, esto lo observó en las puntuaciones obtenidas en pruebas de vocabulario y estructura de oraciones.

Otro investigador que estudió las diferencias del lenguaje según el nivel social de los niños es Robinson (1978), el cual concluye que las madres de clase baja utilizan menos el lenguaje para disciplinar directamente a sus hijos mientras que las madres de clase media emplean un lenguaje más elaborado, proporcionando razones más explícitas de las consecuencias generales de su conducta, lo que origina que los niños de clase baja sean menos reflexivos en cuanto a sus vivencias, ya que son desanimados a realizar preguntas nuevamente. Igualmente Bernstein en 1961 (Cit. en Serafino y Armstrong, 1988) sugiere que la interacción verbal entre la madre y el niño difieren según la clase social, así es que las madres de clase baja emplean oraciones breves y sencillas que se refieren a objetos y sucesos concretos, denominando a esta interacción restringida. Por otra parte, las madres de clase media utilizan conceptos relativamente abstractos y sociales como sentimientos, emociones, motivos e interacciones, sus oraciones son más extensas, complejas y precisas, y a esta interacción la denomina elaborada. Asimismo Loban en 1968 (cit en Robinson, 1978) siguiendo la misma línea de investigación que Bernstein, introduce como variable la calidad semántica de las producciones, de la cual distingue cuatro categorías: abstracto, clasificación, concreto y anécdotas. Las diferencias encontradas señalaron que los niños de doce y

quince años de clase media usan comúnmente argumentos abstractos y ejemplos clasificatorios, mientras que el habla de los niños de clase baja está basada en ejemplos particulares concretos.

De acuerdo con la teoría del lenguaje de Bernstein en 1961 (cit. en Sarafino y Armstrong, 1988) indica que el lenguaje empleado por los niños de clase baja es inferior y deficiente, y son tales deficiencias las que provocan un retraso en el rendimiento intelectual y académico del individuo, con lo que se reducen sus oportunidades de progreso laboral. Por lo tanto, sus hijos también padecerán deficiencias en el desarrollo del lenguaje las cuales consideran son el resultado de ambientes "empobrecidos" o "adversos" y no debido a factores biológicos, pudiendo ser corregidos mediante la educación. Por otro parte Sarafino y Armstrong (1988), afirman que las personas buscan ser aceptadas al emplear "estructuras gramaticales correctas" con el propósito de tener un trato eficaz con la sociedad y obtener un acceso socioeconómico al hablar conforme a las reglas de esa sociedad.

Para Gesell en 1947 (cit. en Alcanzar, Huerta y Ramos, 1980) el relato de las experiencias de los niños de dos años difiere según el ambiente cultural del niño. Al respecto Rondal (1980), señaló que la pertenencia social afecta el desarrollo del lenguaje del niño, los que pertenecen a la clase favorecida usan producciones de dos y tres palabras antes que los niños de medios desfavorecidos, ya que en los primeros su elaboración esta más cuidada y el fracaso es más frecuente a medida que se desciende en la escala de las clases sociales; por lo tanto los éxitos y la promoción escolar varían de manera importante de acuerdo con la pertenencia social. De acuerdo con Bernstein en 1961 (cit en Rondal, 1980) los niños de clase baja son los que mayor dificultad tienen para lograr el éxito escolar, elaboran un tipo de lenguaje denominado restringido y los niños de clase alta un lenguaje denominado elaborado, los segundo conocen también el lenguaje restringido y lo usan en ciertos contextos situacionales. Sin embargo existe un código llamado variante del lenguaje, el cual indica si el lenguaje es restringido o elaborado dependiendo el contexto en que se encuentra el niño, ya sea familiar, esco-

lar o grupo de semejantes, es decir, es importante examinar las formas lingüísticas utilizadas en varios contextos. También señala que las clases sociales se diferencian según el acceso que tengan o no al poder de decisión, a la escala social de acuerdo con los contextos educativos que se ofrecen para el desarrollo de los niños y el uso privilegiado de cierto tipo de comunicación que influye en la orientación cognitiva de los niños hacia el mundo circundante.

Pulaski en 1989 menciona que los niños de clase media desarrollan su lenguaje con mayor rapidez que los hogares de escasos recursos, ya que en estos existe un ruido constante, proveniente de la radio o el televisor y de personas que hablan alrededor del bebé pero no con él; así es que, el tipo de comunicación personal e íntima que se establece entre una madre y su hijo constituyen la más significativa introducción al lenguaje.

El período de transición entre el preescolar y la primaria, esta rodeada de dos medios educativos: el hogar y la escuela. Al interactuar con ambos medios llegan a constituir la parte intermedia de su desarrollo, durante esta etapa tiene lugar una intervención activa en la cual interviene un proceso consciente, altamente enfocado, organizado y dirigido; es aquí precisamente donde se recomienda que haya una estimulación ordenada que pueda influir en el moldeamiento del desarrollo psicológico intelectual. La estimulación efectiva no es aquella que se da dentro de situaciones altamente estructuradas o con muchos estímulos, es aquella donde se consideran aspectos tales como: límites de tiempo, grado de dificultad y edad (Terrones, 1994)

Al respecto de estas posturas, Hebbly en 1949 y Hunt en 1961, suponen que ciertas condiciones en el medio ambiente pueden retardar los procesos psicológicos como lo es el desarrollo intelectual. En cuanto a la comprensión del lenguaje Clarke y Clarke en 1959 nos dicen que el ambiente empobrecido de adolescentes y adultos que sufrieron marginación social hizo que este disminuyera (cit. en Palacios, 1988). Por su parte Bruner en 1980 enfatizó la importancia de un medio ambiente enriquecido, pues

afirma que en este hay más posibilidades que el niño practique a través del ensayo y error.

La importancia de la estimulación en proceso del desarrollo psicolingüístico ha sido estudiado por diferentes investigadores; Shickedanz y Forsyth (1982) diseñaron un programa de estimulación en niños de siete a doce meses, los cuales fueron primeramente observados en su desarrollo verbal por tres semanas durante actividades de juego y tareas cognoscitivas del lenguaje y comprensión. El efecto del programa de estimulación sobre estas habilidades fue positivo, pues los niños después de este reflejaban un desarrollo en la habilidad simbólica y en el proceso de la aproximación a las primeras palabras. En cuanto al área motora también se ha demostrado que el proceso de maduración se ve acelerado a través de entrenamientos específicos de estimulación.

De acuerdo con Bruner (cit en Palacios, 1988) las diferencias culturales determinan a las diferencias intelectuales en ciertos momentos del desarrollo humano. Según este autor, tanto los hábitos perceptivos como los verbales pueden variar radicalmente de una cultura a otra; así, los miembros de distintas culturas difieren en el tipo de inferencias que hacen a partir de claves perceptivas, y no en las claves que son capaces de distinguir; y también cuando existe una estimulación sensorial compleja, los principios de selectividad varían.

Oliver y Hornsby en 1966 (cit en Palacios, 1988) llevaron a cabo un estudio, en donde mostraban a los niños una serie de dibujos que habían de clasificar en función de sus semejanzas; se les pidió que explicaran sus criterios de clasificación, observando que a medida que se van haciendo mayores empiezan a formar grupos a partir de la regla de agrupación de categorías supraordenada, es decir las cosas que comparten un atributo común se ponen juntas. Aunque en edades tempranas se adopta un criterio diferente, pues las cosas se agrupan o no en función de si forman o no parte de una historia. La transición de una modalidad de agrupamiento a otra se ve verificada a tra-

vés del egocentrismo. Sin embargo Reich en este mismo año considera que este egocentrismo no puede considerarse un estadio universal del desarrollo, ni tan siquiera en el desarrollo de la capacidad de categorización supraordenada, antes bien, aparece claramente vinculada a las condiciones y valores culturales.

Greenfield en 1969 (cit. en Palacios, 1988) realizó un estudio, con el objeto de discernir el efecto de las diferencias culturales, sobre el desarrollo cognitivo en cuanto a la formación de conceptos y la conservación en sentido piagetiano, ya que desde su punto de vista gran parte del desarrollo intelectual puede conceptualizarse como el desarrollo de la equivalencia o de la conservación, siendo la regla de equivalencia de los conceptos de orientación más interna y la de conservación de orientación más externa.

Los niños que participaron en este estudio fueron divididos en tres grupos, el primer grupo se compuso por tres diferentes edades: 6 a 7, 8 a 9, y de 11 a 13 años, los cuales procedían de una zona rural que carecían de escuelas e influencia urbana; el segundo grupo estaba formado por niños rurales que asistían a la escuela, este fue dividido entre niveles de instrucción, correspondientes al primer, tercer, y sexto curso de enseñanza primaria, manteniendo las mismas edades del grupo anterior; y el tercer grupo estaba formado por niños urbanos escolarizados pertenecientes al primero, tercero y sexto de enseñanza primaria.

El procedimiento consistió en pedirles a los niños que justificaran sus respuestas, preguntándoles ¿por qué dices que este vaso tiene más agua que este otro? Los resultados obtenidos sugieren que los niños sin escolarización carecen de la autoconciencia, no distinguen entre sus propios pensamientos o manifestaciones respecto a un hecho y el hecho mismo. El pensamiento y su objeto parecen ser una misma cosa. Por consiguiente la idea de explicar un enunciado verbal carece de sentido, es decir, estos niños agrupan un conjunto de objetos o dibujos atendiendo a un solo atributo, aunque existan otras alternativas posibles de clasificación; y tal parece que a los niños con escolarización, la escuela tiende a proporcionarles una autoconciencia, siendo capaces

de responder preguntas que plantean una distinción entre sus propias reacciones psicológicas y los sucesos externos. A medida que avanzan en la escuela, van teniendo mayor capacidad de categorizar los mismos estímulos a varios criterios o puntos de vista diferentes.

Bee y Colaboradores en 1969 (cit en Palacios, 1988) investigaron como se emplea el lenguaje en la comunicación con niños de cuatro a cinco años y que significación tiene para los niños de clase media y baja. Este autor solicitaba a la madre que ayudase al niño a realizar una tarea (reproducir una construcción hecha con bloques) y observaban la interacción entre la madre y el niño. La conclusión a la que llegaron, es que las madres de clase media hacen más preguntas al niño en un intento de ayudarlo, en donde su interacción lingüística puede considerarse de interrogativa, a diferencia de las madres de clase baja, que utilizaron en sus interacciones modalidades de tipo indicativo e imperativo. Ambos estudios citados anteriormente mostraron que existen diferencias de clase en el uso del lenguaje a una edad muy temprana

Palacios (1988) señaló que el "escaso valor reforzante" de las reacciones verbales de los padres de los niños de clase poco favorecidas, origina que sus hijos no puedan analizar un problema, esta falta en la capacidad de análisis y síntesis en ellos no les permite diseccionar los rasgos más importantes de una tarea y hallar las combinaciones más apropiadas entre los mismos en términos de conexiones y de relaciones de causa-efecto; por lo tanto no logran proporcionarle una retroalimentación o ayudarles a sus hijos aclarar un problema.

Turner y Pickvance en 1970 indicaron que la clase media necesita y emplea más el lenguaje analítico que la clase baja. Sin embargo Black en 1969 señaló que cuando se instruye a niños de extracción social baja a seleccionar determinados rasgos de un complejo estimular, como la distancia, la dirección y la forma aumentan sus parámetros de inteligencia(cit en Palacios, 1988).

Según Palacios (1988) la capacidad de análisis diferenciación y síntesis, están asociados a la tendencia hacia una mayor economía de medios de representación en términos de palabras. Así cuando más activamente estimule el entorno el desarrollo intelectual, tanto mayor será la diferenciación de los conceptos y las palabras, indicadores de aquellos; dado lo anterior, en una etapa temprana de la vida puede sobrevenir un proceso de diferenciación en virtud de la cual los niños de una clase social logren orientarse hacia un programa de análisis y síntesis lingüístico, mientras que los de otra clase social se muevan en distinta dirección como lo temático, personal y concreto.

Palacios (1988) supone que la educación que reciben los niños de clase media tienden a impulsarlo al uso de categorías formales y estrategias adecuadas a esa forma de categorizar o agrupar, según Bruner Goodnow y Austin en 1956, en relación a los atributos criterios universales (el análisis de las tareas en función de sus rasgos, la consideración de posibilidades alternativas, el planteamiento de preguntas e hipótesis, y la elaboración), el niño utiliza el lenguaje para construir una replica analítica independiente de la situación y de sus exigencias funcionales y en manipular dicha replica mediante las reglas del lenguaje. Para este autor las diferencias que existen entre las clases sociales en cuanto a la cantidad del lenguaje y las distintas reglas que lo gobiernan, están dadas por el uso que le dan al lenguaje en una variedad de situaciones y en la forma en que la familia y la subcultura influyen sobre este uso. Por esta razón el niño de clase baja puede en condiciones apropiadas operar de forma analítica sin problemas, aún cuando no lo haga habitualmente.

Terrones (1994) sugiere se debe proveer a los niños que inician su educación formal más desprotegidos socialmente, de experiencias de programas efectivos, ya que ellos empiezan su nivel de educación escolar primaria significativamente con menos destrezas y disposiciones positivas necesarias para un buen aprovechamiento y éxito escolar. De aquí la importancia de crear programas educativos donde se enseñe a los niños habilidades verbales.

En cuanto a las diferencias sexuales Harris en 1977; Maccoby y Jacklin en 1974 (cit en Serafino y Armstrong, 1988) reconocen que existen diferencias en el desarrollo del lenguaje según el sexo al que se pertenezca, según estos autores las niñas superan a los niños en casi todos los aspectos del aprendizaje lingüístico; desde la cantidad de palabras habladas y expresiones , hasta la articulación y la complejidad de las oraciones. Durante los años preescolares la habilidad verbal de las niñas es superior a la de los niños, pero al final de la niñez se observa una habilidad verbal similar en ambos, y en la adolescencia se observa que las chicas muestran una mayor comprensión de preguntas verbales y una mayor fluidez oral.

Algunas de las diferencias sexuales en relación al lenguaje se explican en relación al ritmo acelerado de maduración física de las niñas, al rápido desarrollo del hemisferio izquierdo, especializado en las funciones lingüísticas y a las diversas condiciones de crianza (Ardila 1982).

Koeningskocht y Friedman en 1976. (cit. en Alcázar, Huerta y Ramos, 1980) realizaron un estudio que consistía en presentarles a los niños juguetes, figuras en miniatura, fotografías e historias para estimularlos a investigar conversaciones entre ellos, el objetivo fue observar las diferencias en cuanto al uso de categorías gramaticales entre sexos, los resultados mostraron que las niñas obtenían puntajes progresivamente más altos que los niños, estas mismas diferencias fueron mínimas entre más pequeños fueran ellos.

• Nivel intelectual

En el plano intelectual, según Rondal (1980), después del primer año el niño empieza a representar mentalmente, hace o dice algo que evoque un significado de algo que no está presente. La actividad analítica no está aún suficientemente desarrollada y necesita de un constante afinamiento. Estas representaciones son llamados preconceptos y abren la posibilidad de una comprensión cada vez mejor de las cosas y si-

tuciones. Por su parte, Moraleta (1992) menciona que a través de su inteligencia establece relaciones entre los objetos que están presentes en su campo visual. Dado que consideramos que este nivel es de primordial importancia para la formación de conceptos se tratará a fondo en el siguiente apartado.

Pensamiento Infantil

Para Eilyn (1980) la adquisición de la semántica del lenguaje es paralela al nivel del desarrollo cognitivo en el niño. El desarrollo semántico y cognitivo conjuntamente proveen las bases de los patrones lingüísticos, fonéticos y las reglas morfológicas usadas para formular construcciones sintácticas. Por lo tanto, en la educación formal es indispensable considerar el desarrollo del pensamiento infantil así mismo al enseñar el significado de los conceptos es necesario considerar la postulación de los diferentes autores acerca de la relación entre pensamiento y habilidades verbales o uso de conceptos por lo que a continuación se hablará sobre estos dos aspectos.

El pensamiento infantil en su desarrollo normal va modificándose, porque va teniendo una diferenciación e identificación progresiva. Proyecta sus existencia sobre un mundo de representaciones y donde las cosas deben de concordar sobre significaciones solidarias, distintas y constantes en el plano de las categorías, donde siempre sea posible pasar de los objetos a la definición e inversamente, donde la coincidencia será inalterable entre una designación y el aspecto de las cosas, y donde por consiguiente la reversibilidad de uno a otro sea una certeza en todos los momentos del proceso intelectual (Wallon, 1987).

Mayer en 1986 señala que el pensamiento infantil depende de la forma en que el niño se representa el mundo, y las diferentes maneras como puede manipular u actuar sobre esta representación interna, las cuales se presentan en los diferentes estadios del desarrollo del ser humano.

Piaget (1963) llamo "esquemas" o "estructuras mentales internas" a las representaciones o manipulaciones que se realizan al pensar como "operaciones" o "acciones internas" que utiliza el niño cuando resuelve algún problema. Este autor partió principalmente de la premisa universal de que los humanos son seres vivientes que intentan sobrevivir y funcionar con éxito en sus respectivos entornos; pero para sobrevivir deben obtener información de su entorno, solo que no pueden captarla toda, puesto que todo conocimiento nuevo debe ser relacionado con el conocimiento existente, y si este difiere demasiado del conocimiento que posee la persona, no será comprendida ni codificada porque no hay forma de relacionarla con el conocimiento existente, lo mismo sucederá con la información que sea parecida a la que ya se tiene, no tendrá ninguna influencia ya que no añade nada nuevo. Sin embargo, la información que sea semejante, pero no idéntica al conocimiento existente y sus estructuras, será captada o "asimilada" por las estructuras mentales existentes; originando cambios en la organización mental para encajar o "acomodar" el conocimiento nuevo. La estructura mental resultante será más sofisticada debido a que incluye mayor conocimiento y así tendrá la capacidad para asimilar información aún más completa.

Según Mayer (1986) la forma en que una persona se representa el mundo cambia sistemáticamente con el desarrollo. Por lo tanto, todo crecimiento cognitivo depende de que se capte información diferente a la que ya se tiene y luego ir reestructurando nuestro conocimiento para integrar la información antigua y la nueva; este proceso producirá una estructura cognitiva mejorada, que ayudará a sobrevivir y funcionar mejor. Si las estructuras no cambiaran, no podría haber desarrollo ya que no habría crecimiento del conocimiento.

De acuerdo con Mayer (1986) los mecanismos que balancean el conflicto entre la necesidad de adaptación y organización, son el equilibrio, la asimilación y la acomodación, llamando a la acomodación y asimilación "funciones invariantes" porque están constantemente implicadas en el crecimiento de cualquier ser viviente, incluyendo el crecimiento del conocimiento; así es que el crecimiento cognitivo implica la continua

asimilación del nuevo conocimiento y la acomodación del conocimiento existente; siendo el equilibrio el balance entre estos dos y el responsable de dicho crecimiento.

Los períodos que Piaget (1963) propone, están basados en dos aspectos de la vida cognitiva: la estructura (como el niño se representa el mundo) y las operaciones (como actúa el niño sobre esta representación); los cuales describe de la siguiente manera:

Período sensoriomotor (dos primeros años de vida). Durante esta etapa el niño se representa el mundo en función de acciones (chupar, sacudir, lanzar al suelo, mirar, etc.), realizando manipulaciones sobre objetos reales y no sobre representaciones internas. Además aprende a coordinar sus sentidos con su comportamiento motor, como seguir visualmente un objeto que se mueve en el entorno. El mayor logro es el desarrollo progresivo del concepto de permanencia de objeto, esta capacidad para representar a los objetos y moverlos mentalmente de un lado a otro marca el fin del período sensoriomotor.

Período preoperacional (de los tres a los seis años) el niño de este período ya posee capacidades asombrosas, incluyendo la coordinación sensoriomotriz, la representación de objetos en lugar de solo acciones y sensaciones, y los rudimentos de la resolución simbólica de problemas. Sin embargo, el niño trata con imágenes estáticas, concretas y está limitado por:

- a) La concreción, el niño solo puede tratar con objetos concretos que están presentes aquí y ahora.
- b) La irreversibilidad, el niño es incapaz de reordenar los objetos mentalmente o concebirllos en otro ordenamiento.
- c) El egocentrismo, el niño cree que todo el mundo ve a través de sus ojos y que todos experimentan lo mismo que él.

- d) Centrado, el niño sólo puede atender a una dimensión o aspecto de una sensación por vez.
- e) Estados frente a transformaciones, se centra en la forma perceptual en que se ven las cosas más que en las operaciones que produce ese estado.
- f) El razonamiento transitivo, el niño razona que si A causa B entonces B causa A.

A finales de este periodo, el niño ha alcanzado lograr el dominio para invertir o descentrar, es decir, puede considerar una o más dimensiones simultáneamente, además toma en cuenta transformaciones en lugar de estados perceptuales estáticos y empieza a perder su egocentrismo y razonamiento transitivo. Ahora el mundo del niño ya no es representado como un conjunto de imágenes perceptuales estáticas, sino como objetos concretos que pueden ser modificados mentalmente de forma lógica. Según Secadas y Barbera (1981) el niño de seis años va reemplazando el subjetivismo animista y antropocéntrico por formas más objetivas y menos dependientes de las impresiones personales; siendo la estructura mental, semirreversible y preoperatoria a esta edad; así mismo señalan que existen una serie de obstáculos que impiden el paso directo de la acción a la operatividad, como son: la necesidad de reconstruir en el plano de la representación lo que ya estaba adquirido en el de la acción, lo cual implica un esfuerzo mucho mayor por parte del niño; y que las representaciones mentales no recaen sólo sobre un universo físico, sino también, y de manera indisoluble sobre un universo social.

Operaciones concretas (De los siete a once años). Los niños que ingresan en este periodo experimentan cambios básicos en sus estructuras y operaciones mentales, siendo la capacidad de reversibilidad una nueva operación mental que libera al niño de la dominancia de las cosas, de aquí el nombre que se le da a este periodo; el niño puede operar mentalmente o cambiar una situación concreta y realizar operaciones lógicas sobre una situación; dichas operaciones se pueden observar en la conservación de: a) número en donde el niño puede invertir mentalmente y recordar los objetos o eventos; b) sustancia, en donde los niños han superado la apariencia de las co-

sas y empiezan a descentrar, considerando tanto el largo como el ancho simultáneamente e invertir o remodelar mentalmente, y c) cantidad, en donde también puede descentrar e invertir el orden de los objetos o eventos.

Respecto a la noción de conservación Secadas y Barbera (1981) enfatizaron que los niños entre seis y siete años que se encuentran en este período, no están influidos por un solo aspecto de las cosas y pueden descentrar o considerar simultáneamente tanto la longitud como la anchura, e invertir o dar nueva forma al elemento u objeto.

En cuanto al desarrollo de la noción numérica, los niños empiezan a exhibir una concepción del número verdaderamente funcional; por lo que esta edad es considerada como el momento psicológico adecuado para comenzar el aprendizaje sencillo del cálculo, ya que no solo utilizan el número para contar o seriar elementos con un cierto orden sino que también se sirven de él para representarse la realidad, relacionando los elementos que la integran; una vez que consiguen organizar los elementos en series, clases y grupos, los designan y caracterizan, pudiendo relacionarlos unos con otros sin deterioro de la estructura, son capaces de distribuir en grupos pequeños un bloque de objetos de distinto tamaño, forma o color, aunque todavía carece de un método sistemático para construir un conjunto. Es mediante el ensayo y error que puede llegar a los mismos resultados; sin embargo la invariación numérica no la conserva de modo abstracto y al margen de los objetos, sino que precisa trabajar con cosas reales.

De acuerdo con Secadas y Barbera (1981) en la representación espacial se observa un definido proceso de ensanchamiento del concepto espacio, con respecto a lo que era un año atrás; el niño se interesa por otros lugares como la colonia, la escuela, etc.; siendo esta la influencia del desarrollo motor que le permite mayor autonomía para recorrer diferentes lugares, pero el hecho de conocer el nombre de las calles y su ubicación y una sucesión de relaciones espaciales, sin las cuales carecería de punto de referencia, también la perspectiva espacial se amplía en esta etapa, el niño sabe apreciar claramente que objeto está más lejano y cual se halla más próximo, lo cual signifi-

ca que aunque la captación no ha logrado despegarse del plano perceptivo, las cosas se representan teniendo en cuenta su inserción en contextos espaciales, es decir, se dan cuenta que una misma cosa puede ser más grande que otra y a la vez más pequeña que una tercera. En la consecución de tales procesos intervienen la manipulación directa con los objetos, las experiencias y aprendizajes acumulados, así como el hecho de que ya saben establecer una relación entre los nombres de los números y la enumeración de los objetos, pero todavía no son capaces de manejar esos símbolos numéricos con plena soltura ni con independencia total de los objetos numerados.

Mayer (1986) señala que los logros adquiridos en este período, le permiten al niño mirar al mundo desde muchas perspectivas posibles y no sólo a través de una imagen estática única que recibe en el momento, pero aunque ha quedado liberado de la apariencia de las cosas, todavía está atado a los objetos concretos sobre los cuales piensa y manipula aquí y ahora; además no es capaz de aplicar a situaciones abstractas la capacidad que posee de reversibilidad y descentramiento. Así mismo Inhelder (Cit. en Secadas y Barbera, 1981) puntualizó que en la transición hacia la etapa de las operaciones, la actividad del niño de seis a siete años desempeña un papel primordial; su pensamiento se caracteriza por: haber superado la simple yuxtaposición de elementos, pudiendo relacionarlos entre ellos, así como haciendo referencia a configuraciones de conjuntos y careciendo de reversibilidad, sus nociones no consiguen perder el carácter subjetivo y centralizado, fragmentando en consecuencia las relaciones de conjunto.

En cuanto al pensamiento categorial Wallon (1981) lo definió como la habilidad para agrupar bajo el mismo epígrafe los objetos que presentan un rasgo característico común. En el niño las confusiones iniciales se resuelven según planos y perspectivas que permiten ordenar entre sí los acontecimientos y las cosas, para descubrir y expresar sus relaciones constantes o sus propiedades estables; es un progreso evidente cuya importancia es posible comprobar a través del desarrollo intelectual del niño. Así mismo, Wallon enfatizó que en el momento en que la imagen espontánea de las cosas

es capaz de expresarse con fidelidad bajo el choque de las circunstancias o del recuerdo, las palabras, los rasgos, los detalles que utiliza pueden muy bien ocultarse o carecer de exactitud, es decir, cuando forman parte de esos marcos que el conocimiento debe tender hacia las cosas para clasificarlas, distinguirlas entre sí, identificar cada una de ellas o solo para designarlas nominalmente. Es necesario que el pensamiento del niño se fije un aspecto de los estímulos para evitar ser arrastrado por el cambio de las ideas, ya que los tiene por consistentes al no saber identificar las diferencias, es decir, estabilizarlas en un concepto.

Por consiguiente, en el niño el estado cambiante de las relaciones que han de establecerse entre las cosas o los pensamientos, pueden equipararse con la pobreza e inexactitud de las preposiciones y de las conjunciones que utiliza. Sin embargo, el ambiente lingüístico es importante, los progresos de que el niño es capaz con la edad solo son posibles si encuentra en su medio intelectual un material correspondiente de objetos.

De acuerdo con Wallon (1987) en la edad del Jardín de infancia y del parvulario (de 3-5 años) es posible ejercitar en el niño el pensamiento precategorial, a través de poner objetos encima de otros o imágenes que se parezcan. A esta edad no es posible que reproduzcan un dibujo, si esto se les pide realizan sus trazos sobre este mismo, como si el modelo condensase todo el espacio disponible o como si no existiese espacio alguno junto a él. Así mismo al niño le es imposible durante mucho tiempo establecer series al menos de tres elementos el poder hacerlo supone un criterio que domine las cualidades propias del objeto; puede ser sensible a una relación constatada entre dos objetos que en ese caso, forman para él una especie de unidad comparativa o transitiva, pero no es capaz de captar esta relación por sí misma, ni consecuentemente, de hacerla extensible a otros objetos. Será necesario que desarrolle toda una actividad operatoria para escapar a la dominación del objeto y para distribuirlo o clasificarlo entre otros ya sea en el espacio, un campo sensorial o conceptual cualquiera. Sin embargo,

no es sino a través de una graduación como el niño pasa del pensamiento precategorial a categorial en todas sus formas: analítico y nocional o constructivo o causal.

Autores como Mervis, Cattlin y Rosch, en 1975 (cit en Piñeiro, 1994) explican que los errores al categorizar depende de qué tan típico sea un elemento de cierta clase; así, un elemento poco común tendrá más posibilidades de ser incluido en otra categoría. Por lo tanto los errores al categorizar de un niño a otro son en la mayoría de los casos muy discrepantes, pero quienes han estudiado esto sugieren la siguiente clasificación de ejemplares no pertinentes:

- Aquellos que no guardan ninguna relación con la categoría y que serían elementos típicos de otra.
- Descripciones del elemento que sustituyen al concepto.
- Mencionar sujetos que se relacionan con los elementos de la categoría.
- Acciones vinculadas con los elementos.
- Lugares donde se ubican especialmente los elementos.

Esta relación de elementos no pertinentes nos hace suponer que la producción al categorizar es variada, ya que muchas veces se acerca a la categoría pero otras no guarda ninguna relación.

Piñeiro y Col (1993-1994) afirman que el fenómeno de categorización a nivel supraordenada (categoría de alto nivel de generalización y abstracción) no está definido totalmente en los niños de siete años pues al agrupar cierto campo semántico incluyen elementos que no corresponden.

Las posibles explicaciones a este hecho hablan de una sobregeneralización al categorizar, por ejemplo los niños pueden incluir en una categoría tomate-frutas. La sobregeneralización según Miller y Gildea en 1987 (cit. en Piñeiro, 1994) ocurre porque los niños no han comprendido completamente el significado de las palabras. El desa-

rollo de la estructuración del campo semántico va siendo más acertado con la edad, por lo tanto en esta investigación se plantea la posibilidad de comprobar esta hipótesis, suponiendo que el porcentaje de niños que incluían elementos que no pertenecían a cierto grupo disminuiría, ya que cuando los niños son pequeños los elementos que escogen al agrupar tienen poca relación con la categoría, quizá porque las relaciones que forman son de carácter vivencial, a medida que van creciendo los elementos son relacionados tomando en cuenta vínculos semánticos.

El pensamiento del escolar, según Shardakov (1968), incluye la imagen y el concepto, los cuales se hayan representados mutuamente, es decir, se entrelazan unos a otros constituyendo un todo. Las imágenes que componen el pensamiento pueden ser de distinta naturaleza: de memoria, visuales, musicales, auditivas, kinestéticas, de percepciones anteriores, etc. Para este autor la imagen es el reflejo en la conciencia de las cosas y los fenómenos que existen objetivamente, considerados en su calidad de únicos y concretos, y el concepto es el conocimiento de los rasgos generales y esenciales de las cosas y fenómenos de la realidad objetiva.

Asimismo en el pensamiento, la imagen cumple con la función de asegurar una permanente y estrecha conexión del individuo con la realidad objetiva y la sociedad humana no permitiendo que se desliguen; y el componente conceptual-verbal del pensamiento ordena y sistematiza las imágenes de las sensaciones y percepciones; permitiendo al escolar percibir los objetos y fenómenos de la realidad en el tiempo y espacio, surgiendo entre ellos relaciones causales para que el alumno logre comprenderlos e incluirlos en el correspondiente sistema de conocimientos (Shardakov, 1968).

La capacidad imaginativa durante esta edad se centra en encadenar imágenes para articularlas en procesos, a menudo fantásticos; además el carácter de su conducta es egocéntrica, les agrada escuchar relatos referidos a ellos mismos, algunas veces se expresan llorando para llamar la atención o conseguir lo que quieren, aunque no lo hacen por imposibilidad real de comportarse de otro modo, como ocurría en edades

anteriores, sino que se sirven de conductas primitivas por las ventajas que les reportan; incluso a esta edad dichas conductas empiezan a declinar teniendo poca fuerza pero que, debido a que no han conseguido su dominio total todavía se dejan sentir en determinadas conductas; logrando superarlo a través del proceso de crecimiento mental que consiste justamente en la eliminación de comportamientos inadecuados, adaptándolos a las nuevas solicitudes del medio (Secada y Barberá, 1981). Para Piaget (cit. en Langford, 1989), el niño hasta aproximadamente los siete años de edad es egocéntrico, es decir, el niño se comunica escasamente por que tiende a pensar que el oyente no conoce lo que ellos conocen, y por otra parte el pensamiento del niño acerca del mundo está limitado por el hecho de depender de un único punto de vista; pero a partir de los siete años ambas limitaciones se superan cuando alcanza el pensamiento reversible. Por lo tanto, el interés básico de esta etapa intermedia se centra, desde el punto de vista del desarrollo y evolución de las estructuras mentales en el modo de articulación y perfeccionamiento del "Pensamiento preoperacional".

Para Wallon en 1965 (Cit. en Secadas y Barbera, 1981), el pensamiento del niño de esta etapa viene dado por la: a) ausencia de discriminaciones, en donde los objetos prevalecen sobre los conceptos y lo concreto sobre lo abstracto, b) mutabilidad del fondo conceptual, en donde reconoce los elementos particulares que componen un conjunto, pero la distinción no se produce al margen de los objetos, sino que, por el contrario, su mente sólo imagina las cosas en la concreción que las materializa y c) la inestabilidad mental; en donde la organización mental es insuficiente, llena de contaminaciones, patentes a través de sus conductas y, de manera especial, mediante la expresión verbal.

En general el niño de seis a siete años maneja una combinatoria numérico-espacial característica de su desarrollo mental, en donde hace referencias continuas a la aplicación del número o cantidad, al espacio sobre el que se esparcen y localizan los diversos elementos que integran su universo; comienza familiarizándose con las operaciones aritméticas más elementales como son: la suma y la resta, siempre y cuando

no excedan a su capacidad de retención; además en este período el concepto de número aparece asociado con la localización de objetos en el espacio; sin embargo los progresos espaciales que se dan en esta etapa tienen una íntima conexión con las relaciones temporales, en especial, con las nociones del pasado y futuro, las cuales aparecen más desarrolladas que a los cinco años, del pasado se interesan por los relatos de su infancia, mientras que el futuro penetra a través de fechas significativas como cumpleaños, Navidad, etc.; aunque es hasta los ocho años que la noción de tiempo adquiere forma integrada (Secadas y Barbera, 1981)

Uso de Conceptos

Para autores como Shardakov (1968) la función principal del componente verbal en el pensamiento consiste en la abstracción y generalización de los rasgos y propiedades generales y esenciales. Así como en el establecimiento de conexiones y relaciones entre los objetos y fenómenos del mundo, gracias a lo cual se acumulan los conocimientos conceptuales, generalizados y teóricos en forma de conceptos, leyes y reglas de carácter general. Asimismo, Turner (1981) considera que el desarrollo conceptual es una actividad esencialmente humana que consiste en el manejo de un sistema clasificatorio y la capacidad de aplicar este sistema al entorno, en donde el hombre clasifica para bien de sus propios fines.

Son varios los autores que definen al concepto entre ellos podemos mencionar a: Shardakov (1968). El lo define como una forma del pensamiento, un proceso mental que constituye una actividad generalizada, de carácter teórico; que actúa como medio del conocimiento ulterior de los objetos y fenómenos concretos, como fuerza eficiente en la actividad práctica y creadora del hombre.

Cadez en 1970 (cit en Palacios, 1988), lo concibe como la totalidad del conocimiento personal, ya que el contenido mental permite catalogar no sólo el conocimiento del lenguaje, sino también el conocimiento sustantivo del mundo.

Para Oerter (1975), las definiciones que elaboran los niños depende de la edad, ya que en el niño pequeño las acciones definen el objeto, y es a través de estas que conoce su mundo. Posteriormente, antes de los siete años, el niño define mediante imágenes o representaciones rígidas dependientes de pequeños detalles encuadrados en amplios contextos difusos.

Spitzer (1978), considera que los conceptos son instrumentos mentales que se forman para lograr entender y simplificar nuestro complejo mundo; de esta manera sirven para ordenar la enorme variedad de objetos, personas y sucesos que llaman la atención de los seres humanos. Los conceptos son grupos de cosas a las que se da un nombre común.

Castañeda en 1982 propone, después de revisar las diferentes formas de definir el concepto, cuatro elementos que lo definen como: a) una regularidad de eventos reales que se pueden describir; b) reglas de clasificación que permiten aplicar a los objetos según ciertas clases de notas; c) formas lógicas que caracterizan a toda una clase de objetos agrupados por uno u otro rango o, d) respuestas comunes ante una clase de estímulos.

Más tarde en 1989, Pozo propone que los estudios sobre la definición del concepto coinciden en distinguir dos aspectos: la referencia y el sentido; el primero refiere a los atributos de los hechos y objetos del mundo que designa, y el segundo viene dado por la relación que guarda con otros conceptos y determina los atributos o referentes relevantes del concepto.

En base a lo expuesto anteriormente consideraremos que el concepto es el uso de reglas de clasificación para agrupar el aprendizaje acerca del mundo. Por lo tanto es necesario entender cuál es el proceso por el que se va formando un concepto.

Thompson en 1954 (cit. en Shardakov, 1968) indicó que los conceptos se forman según un sistema vertical, es decir, con una jerarquía de especie, género, clase y al mismo tiempo en un sistema horizontal, en el que se comparan ampliamente las especies de un género determinado y los géneros de las correspondientes clases; ya que generalmente al asimilar cualquier sistema de conceptos, uno de ellos ocupa el lugar preferente.

Piaget (1977) fundamenta que la formación de conceptos es el resultado de tres grandes etapas:

Colecciones gráficas. En esta etapa el niño agrupa objetos prescindiendo de los atributos. Así, puede agrupar por razones individuales y perceptuales, por placer, por interés inmediato y por atracción artística, y no porque el niño haya dominado la naturaleza de las semejanzas y diferencias. Esta etapa a su vez se encuentra dividida en tres subetapas. En la primera, llamada de alineaciones colectivas, el niño comienza a alinear objetos sin ningún diseño previo implícito, o alguna anticipación de que el resultado será un grupo semejante. En la siguiente subetapa, objetos colectivos, el niño colecciona objetos de manera más compleja, en más de una dimensión; existe más coherencia en cuanto a las semejanzas de los objetos, pero estas son aún secundarias respecto de la colección gráfica en su totalidad. La tercera y última subetapa es la de objetos complejos, en la cual el niño agrupa colecciones más coherentes y significativas, pero la colección en su totalidad sigue siendo más importante que las semejanzas internas entre los atributos. El niño durante esta etapa intenta agrupar los objetos de acuerdo con un criterio de semejanza, pero pierde de vista este propósito original y se interesa primordialmente en las características perceptuales y estéticas de la creación gráfica.

Piaget (1977) considera que la transición de las colecciones gráficas a las no gráficas tiene lugar habitualmente en algún momento durante el cuarto año de vida. Este es el punto en el cual el niño comienza a mostrar una considerable flexibilidad mental. Empieza a agrupar los objetos conforme a una característica y continúa este proceso con pocas distracciones; lo más importante es que se categorice teniendo cada vez más un sentido de intención y de propósito. Este es el desarrollo, según este autor, tan vital para las formas más maduras de actividad intelectual.

Las colecciones no gráficas difieren de los conceptos auténticos por su cuantía más que por su género, la diferencia realmente reside en la capacidad del niño para modificar los criterios a voluntad y poder anticipar, desde el principio, el diseño de la tarea en su totalidad. En una primera fase el niño a través del ensayo y error practica, lo que posibilita la premeditación mental del resultado final. Las características pasa a ser un rasgo abstracto que trasciende la apariencia individual del objeto. Los ítems son redondos si poseen esa propiedad abstracta, sin tomar en cuenta su color o tamaño. En este nuevo nivel de logro intelectual se captan las diferencias y semejanzas en un plano más que perceptual, abstracto.

Spitzer (1978) resalta que contar con la función intelectual de formar un concepto, permite un acercamiento más eficaz a un mundo con un amplia diversidad de estímulos, siendo esta la razón que delimita la importancia de formar conceptos. pero que la transición a partir de las formas más primitivas de agrupamiento es un proceso largo y penoso para el niño. Sin embargo, esta transición gradual desde el pensamiento con una base perceptual al pensamiento abstracto, es quizás el proceso más importante del desarrollo en la edad preescolar. De esta manera afirma que la formación de conceptos básicos es el aprendizaje más adecuado en la edad preescolar, pues con ayuda de las palabras, los niños pueden provocar voluntariamente las ideas que necesitan, además por medio de los vocablos es posible combinar en diferentes imágenes las ideas de que disponen, y crear metáforas y alegorías, puesto que todo aprendizaje es

jerárquico, se tomarán los avances necesarios para que los pasos previos arraiguen firmemente y se consoliden.

Según Terrones (1994) la educación preescolar es vista como una etapa donde el niño es sumamente moldeable, y es precisamente este período en el cual el niño está por primera vez sujeto a la influencia y requerimientos de la cultura general propia de su región. Este autor recomienda que se tomen en cuenta estos datos en el momento de realizar los programas educativos de primer grado, ya que para aquellos niños con diversos grados de madurez por falta de estimulación, se necesitan crear dispositivos apropiados y nuevos métodos con tecnologías modernas para estimular al máximo el desarrollo y desempeño cognoscitivo.

Algunos autores consideran que el desarrollo intelectual tiene períodos críticos o tiempo de crecimiento rápido. Bloom (1964) por ejemplo sugiere que la mitad de la capacidad intelectual se adquiere alrededor de los cuatro años y el 30% a los ocho años; estos resultados no implican que si no hay estimulación adecuada a estas edades, la estimulación que el niño reciba después no tendrá los mismos beneficios.

"La temprana infancia es un tiempo oportuno de intervención e implementación de programas de estimulación debido a la posición que guarda el niño en su desarrollo físico, social y cognitivo" (Terrones 1994 pp 87)

La maduración en la edad preescolar es un elemento fundamental que le da al niño la capacidad de aprender con bases más firmes. En cuanto a su socialización el niño es capaz de interactuar con tres contextos sociales: la familia, la escuela y otros adultos. En cuanto a su capacidad cognitiva la habilidad para hablar y escuchar y manipular objetos con propósitos individuales confiere al niño grandes oportunidades de llegar a niveles abstractos (Terrones, 1994).

Por otra parte Oerter (1975), considera que el uso de los conceptos denota que el niño ha descubierto reglas de clasificación que puede aplicar en situaciones diversas, para poder hacer clasificaciones requiere haber abstraído ciertas dimensiones características de los objetos y eliminar peculiaridades; por lo que realizó una investigación con material figurativo (tarjetas con dibujos) encontrando un incremento de la agrupación "nominal", concepto que comprendía a los objetos que él mismo elegía, y que a la vez se veía un aumento de su uso con la edad. Propone cuatro niveles en el uso de los conceptos: nominal, perceptual, funcional y categorial. Concluye que la forma ideal de clasificación que utilizan los niños, es formar un concepto general a base de encontrar un atributo común a todos los objetos de la serie. Además de que los niños en los cuales predominaba la representación perceptual e imaginativa estaban en situaciones de inferioridad en la formación de conceptos.

Para Delval (1994) el uso de los conceptos se ve envuelto en dos fenómenos:

a) Sobreextensión del significado, el niño usa la palabra para referirse a otros objetos o situaciones que no tienen relación semántica directa, pues ha captado una característica común (forma, color, sonido, etc.) que le hace sobreextender la palabra estas generalizaciones son más frecuentes en el lenguaje expresivo y menos en el receptivo.

b) Infraextensión o restricción, en esta situación la palabra se usa en casos limitados, incluso en situaciones donde es posible hacerlo por ejemplo cuando el niño dice coche, solo si este se encuentra en movimiento.

Bruner, Goodnow y Austin en 1956 (cit en Palacios, 1988) establecieron una distinción entre las categorías conceptuales: afectiva, funcional y formal, definiéndolas de la siguiente manera:

a) **Afectivas**, hacen referencia a la organización de los acontecimientos en términos de las reacciones inmediatas que despiertan en el observador, reacciones fundamentalmente volcadas hacia lo afectivo.

b) **Funcionales**, agrupan objetos y acontecimientos en términos de su utilidad para la consecución de una meta en particular o para la realización de una tarea concreta.

c) **Formales**, se hallan reguladas por un conjunto de atributos criterios relativos universalmente en función de los cuales las cosas se clasifican sin referencia alguna a su uso o a la reacción emocional que produzca.

Para estos autores son esenciales las propiedades y nexos con ayuda de los cuales los objetos o fenómenos de un género se distinguen de los de otro. Así que el primer rasgo diferencial del concepto es su generalidad; por ejemplo el rasgo esencial de los relojes es el de medir el tiempo, este rasgo es común a todos ellos, pero la forma, tamaño, color, aspecto de la esfera, etc., son rasgos accidentales. Por lo tanto, el conjunto de los rasgos esenciales y generales que integran el concepto no es su simple suma, sino su síntesis, ya que todos ellos figuran en él en estrecha interconexión y constituyen un conocimiento global. Asimismo los rasgos y propiedades de los objetos y los fenómenos, así como sus nexos y relaciones entre ellos son siempre comunes, pero los rasgos relacionales comunes pueden no ser esenciales, por ejemplo el lóbulo de la oreja y el surco del labio superior son comunes al hombre y a algunos animales, sin embargo, no son rasgos esenciales.

Asimismo estos autores indicaron que mediante la percepción directa, los niños captan en su actividad mental práctico-eficaz y a base de elementos visuales e imágenes no sólo rasgos y propiedades, nexos y relaciones secundarios, sino aquellos que son esenciales; por esta razón logran darse cuenta mucho antes de algunos conceptos primarios, llegando incluso a veces asimilarlos por completo.

Para Valentine en 1955 (cit. en Shardakov, 1968) la asimilación de la práctica, con carácter elemental de los conceptos por parte de los escolares, tiene lugar con frecuencia antes que la teórica-verbal. Gorbachova en 1948 señaló que el niño sabe lo que es "barco", "manzana", "río", "animal", etc., pero no puede definirlo; en sus investigaciones con niños de cuatro y cinco años, encontró que estos reconocían en las láminas que les presentó: al oso, la liebre y otros animales y, cuando les mostro la imagen de la liebre, diciéndoles que era la de un oso, los niños replicaron diciendo "No es una liebre, porque son pequeñas y tienen las orejas muy largas. En cambio el oso, es muy grande y no es así". De esta forma concluyó que a lo largo de la experiencia práctica-cotidiana se crean en los niños los conceptos.

Las leyes de clasificación y agrupación de los objetos son diferentes según la edad de los niños. Oliver y Hornsby en 1968 (cit. en Bruner, 1980) reportaron con base a una investigación, diferencias claras en cuanto a la manera de clasificar de niños de diferentes edades. Los niños de seis años agrupaban más de acuerdo a criterios de percepción, tales como, color, tamaño, forma y posición de los objetos. Conforme los niños tenían mayor edad destacaban la función de los objetos, los niños de alrededor de los nueve años de edad buscaban una función común de las cosas sin tener en cuenta el uso real de las mismas, eran así mismo frecuentes las indicaciones a base de pronombres personales.

Shardakov (1968) puntualizó que los conceptos que tienen los niños acerca de los objetos y fenómenos del mundo, representan únicamente una parte del conocimiento de los mismos, aunque obtienen a través de su actividad práctica y científica, conocimientos cada vez más complejos de los objetos y fenómenos de la realidad, gracias a lo cual tiene lugar un proceso permanente de transformación, ampliación y profundización de los conceptos. El niño que ingresa a la primaria conoce algunos rasgos generales y esenciales de los conceptos, estos conocimientos son elementales. Sin embargo, gracias al estudio sucesivo de estos conceptos, en correlación con los de distintas ciencias, dichos conocimientos se amplían, profundizan y alcanzan el nivel de conoci-

mientos científicos. También asimilan los conceptos mediante el establecimiento entre los mismos de relaciones de comunidad y de subordinación, pero mientras los niños no sean capaces de realizar estas relaciones, sus conocimientos no serán sistemáticos.

A lo largo de este capítulo se ha expuesto el papel que juega la semántica en el lenguaje, por lo que podemos concluir que la semántica es un sistema de reglas para clasificar las experiencias del ser humano, y que su adquisición y desarrollo dependerá de la capacidad inhata y la estimulación recibida del exterior. Así, los factores que propician este proceso son: la sensopercepción, el nivel intelectual y el nivel sociocultural, de los cuales dependerá la habilidad para usar los conceptos.

También se ha explicado que las oportunidades de enseñanza-aprendizaje favorecen de manera decisiva el desarrollo de la semántica; por lo tanto y de acuerdo con los autores expuestos, los niños con desventajas de estimulación en su mayoría no están preparados para enfrentarse a las demandas formales escolares en cuanto al aprendizaje, ya que a mayor estimulación, más facilidad del desarrollo intelectual, de aquí que sea necesario mencionar los diversos estudios que se han realizado sobre la semántica, los programas instruccionales y la forma en que actualmente se instruye en la educación primaria.

CAPITULO II: LA ENSEÑANZA DE LA SEMANTICA DEL LENGUAJE

Estudios sobre la Semántica del Lenguaje

El estudio de la semántica ha sido abordado desde diferentes enfoques, dos posturas principales son los que sostienen que primero ocurre el fenómeno de la comprensión-producción y los que sostienen que primero es la producción-comprensión.

Entre los investigadores que han estudiado el enfoque comprensión-producción, se encuentran Goldin-Meadow y sus colegas (cit. en Clark y Hecht, 1983) los cuales encontraron que el repertorio de vocabulario de los niños de uno o dos años de edad es diferente si la tarea es comprenderlo que cuando es producirlo, ellos sabían identificar el concepto que se les pedía, pero producían una onomatopeya para referirse al mismo concepto. También encontraron que los niños de esa edad producen palabras que no comprenden totalmente, utilizan la palabra correctamente solo en algunas ocasiones, pero no así en otras. Por otra parte, Moore en 1968, Thompson y Chapman en 1977 (cit. en Clark y Hecht, 1983) concluyen de sus investigaciones sobre vocabulario en niños pequeños, que la comprensión no es igual a la producción en las tempranas extensiones de cualquier palabra. Estudiaron a niños de un año nueve meses a dos años tres meses de edad, encontraron que extienden palabras a otro tipo de objetos que no precisamente se llaman de esa manera. Una explicación que dan estos autores al problema de los límites de la producción, es porque tienen dificultad para recuperar palabras adecuadas que han conocido anteriormente.

Goldin Meadow y Seligman Gelman en 1976 (cit en Benedetic 1979) llevaron a cabo una investigación con niños de dos años, ellos analizaban el número de verbos y sustantivos que los niños producían y comprendían; los resultados mostraron que los niños comprendieron más verbos y sustantivos de los que producían, además los verbos que entendían fueron más en comparación con los sustantivos.

Por otra parte hay quienes dudan que la comprensión ocurra antes de la producción, entre los que encontramos a Kenney y Wolfe en 1972 (cit. en Clark y Hecht, 1983) quienes demostraron en base a investigaciones que los niños de tres y cuatro años de edad nombran números sin comprender la cantidad que representan; también encontraron que a esa edad todavía no entienden la relación entre la forma singular y plural de los verbos, sin embargo los utilizan. Otros autores que asumen esta misma postura son Botero, Cantú, García y Ribes en 1977 (cit. en Ribes, 1979). Al examinar la inducción en el número de artículos que el niño emitía correctamente en un programa de entrenamiento. Este consistía en presentarles reactivos de estímulo que podían ser singulares o plurales, luego se les proporcionaban instrucciones directas pero invertidas, para saber cual era el componente a través del cual opera la inducción. Si la inducción opera con base a los componentes del estímulo se esperaban respuestas congruentes o incongruentes con la numerosidad que se le presentaba en el estímulo, y si operaba a través de la respuesta debía observar un efecto dependiente de la instrucción dada. Los resultados mostraron que los niños estaban bajo el control de la numerosidad del estímulo y no de la instrucciones.

En su estudio, Arboleda (1987) considera la producción espontánea como una medida de la comprensión. Al analizar el lenguaje de los niños preescolares de cinco años seis meses a seis años en situaciones no estructuradas en la interacción con sus compañeros, encontró que las categorías gramaticales más empleadas fueron los sustantivos, seguida por los verbos, pronombres y preposiciones, en menor cantidad aparecieron las conjunciones, los adjetivos y por último las interjecciones.

Existen otros estudios que tienen como propósito describir sistemáticamente el lenguaje de los niños preescolares para conocer las series de palabras que son propias de esa edad. Por su parte Alva y Martínez (1985) trabajaron con 32 niños de cuatro a seis años de edad, a los cuales se grababa durante su conversación entre ellos. Los resultados de los diferentes análisis que realizaron muestran una amplitud de vocabulario de 1259 palabras básicas de las cuales un 19% fueron sustantivos, 18% pronombres, 18% verbos, 11% conjunciones, 10% preposiciones, 9% adverbios, 9% artículos, 5% adjetivos y 1% interpretaciones.

Bousfield en 1953 (cit. en Leyva, 1989) realizó un estudio con el objetivo de saber como esta organizada la información en la memoria, daba una lista de palabras, para que el niño las aprendiera, entre ellas incluía las categorías con quince elementos cada una: animales, nombres propios, verduras y profesiones, estas eran presentadas aleatoriamente, posteriormente se les pedía que las recordaran, este autor concluyó que la probabilidad de que al recordar las palabras se categorizara era muy alta, lo que le hizo suponer la forma en que la memoria esta organizada.

Riess en 1946 (cit. en Strommen y Col, 1982) llevo a cabo un estudio sobre la generalización semántica en niños de edad escolar; en donde los resultados mostraron que los niños de siete a nueve años generalizaron todo tipo de palabras en comparación con los niños de diez a doce años. Sin embargo, esto no significa que el aparato perceptual de los niños pequeños no sea capaz de distinguir tan agudamente como lo hacen los niños de diez a doce años, cuando se les proporciona un incentivo lo suficientemente fuerte como para estimular respuestas más específicas.

Piñero (1993-1994), realizó una investigación que consistía en pedir a una muestra de seicientos niños de cinco a doce años que cursaban la primaria y de rendimiento normal, que numeraran elementos que considerarán miembros de cuatro categorías naturales supraordenadas como: muebles, bebidas, flores e instrumentos de medición. Las respuestas eran registradas una por una en el orden en que eran men-

cionadas. Este grupo fue dividido en tres grupos cuyas edades promedio fueron 5.5, 8.0 y 11.0. Se formaron tres niveles para analizar las contestaciones de los niños en cuanto a los elementos incluidos erróneamente. El primer nivel incluía: acciones, agentes, locaciones, etc., que se relacionaba con la categoría o descripciones del elemento que servían para reconocerlo. El segundo nivel incluía elementos que pertenecían a categorías próximas de la nombrada; y en el tercer nivel elementos que se caracterizaban por tener una relación pobre con la categoría donde fueron incluidos.

Los resultados de esta investigación mostraron que a mayor edad se reducía el porcentaje de elementos incorrectamente; así mismo la categoría con mayor incidencia de errores fue la de instrumentos de medición la explicación a este resultado propone que es debido a que la interacción con los elementos de ella es poca en comparación con el de las tres restantes. la categoría de flores es la que le siguió en segundo lugar en número de errores y la razón es porque los niños de siete, ocho y nueve años tienden a confundir las plantas como flores y también por factores de índole cultural. El porcentaje más bajo se presentó en bebidas, y según los autores esto podría deberse a que esta categoría se encuentra vinculada con necesidades vitales que comienzan a aprenderse desde edades muy tempranas. La categoría de bebidas fue la que menor porcentaje de errores presentó. La principal conclusión de esta investigación, es que en la muestra de niños fueron pocos los que cometieron errores al agrupar, sin embargo hubo elementos que fueron mencionados con alta frecuencia, que era poco común que no se incluyeran en la categoría supraordenada adecuada.

Por su parte, Terrones (1994) realizó una investigación cuyo objetivo era saber si existen diferencias en cuanto al desarrollo del vocabulario y la comprensión del lenguaje en niños que habían sido expuestos a la educación preescolar de dos a tres años y niños que no. Esta investigación se realizó con niños del estado de Durango de escuelas públicas y privadas, se hicieron grupos de niños según el nivel socioeconómico, la variable edad, escolaridad, también eran determinantes para la selección de los escolares. Para determinar la madurez cognoscitiva en las áreas de vocabulario y com-

comprensión del lenguaje se utilizó la forma corta del método de evaluación, para la comprensión del lenguaje en niños (ACLIC), esta prueba evalúa solo comprensión a través del conocimiento de las clases de palabras en diferentes combinaciones de extensión y complejidad, el niño es capaz de entender los resultados de esta investigación indican que en cuanto de análisis por sexo y edad existen diferencias en cuanto a la comprensión de dos unidades sintácticas en niños de seis años y es mayor la comprensión del grupo masculino. En cuanto a los niños de ocho años observaron diferencias en relación al vocabulario siendo este mayor en el grupo masculino. Con respecto a los niños escolares con educación preescolar y aquellos sin esta se encontró que no hay diferencias significativas en cuanto al vocabulario pero en cuanto a la comprensión si se observaron diferencias, ya que en el grupo con educación preescolar obtuvo mayor nivel de puntuación. Estos resultados coinciden con los otros resultados sobre la misma línea, lo cierto es que la privación educativa en etapas preescolares se relaciona con el retraso en áreas cognitivas relacionadas con el desarrollo psicolingüístico.

Lahey en 1971 (cit. en Alcazar, Huerta y Ramos, 1980) estudió el uso de adjetivos para describir juguetes del mismo color y similares en forma, utilizando la técnica de modelamiento; intentaba incrementar el uso de los adjetivos en cuanto a la forma y color, en una primera etapa se pedía a los niños que conformaron el grupo experimental, que describieran los juguetes, esta descripción era seguida por la del investigador, donde se recalca el color y número de los objetos, y así cada uno tres veces. Fromberg en 1976 siguió la misma línea de investigación de Lahey, proponiendo una forma de evaluar la gramática generativa a partir de modelos que proporcionaba un adulto; la maestra de un grupo de niños empezaba a decir experiencias perceptuales (siento algo frío) o a preguntarse la función de cierto objeto (¿qué podré hacer con esta cuerda?) y también autopreguntarse sobre la consecuencia de ciertos actos (¿Puedo rodar o hacer caer este huevo?). Una vez que la maestra daba un ejemplo de las tres clases juego pedía a los niños que inventaran algo parecido. Los resultados de ambas investigaciones afirman que los niños requieren de ciertas actividades cognoscitivas para que las tareas que se les solicitaron fueran eficaces.

Martín en 1975 (cit. en Alcazar, Huerta y Ramos, 1980) realizó investigaciones que le llevaron a concluir que el método de "imitación verbal de oraciones con adjetivos descriptivos", es efectivo para incrementar la precisión del uso del adjetivo descriptivo adiestrado al describir láminas con animales. Este procedimiento de adiestramiento consistía en que el investigador moldeaba cuales eran las respuestas correctas que los niños tenían que dar ante láminas que presentaban dibujos con el sujeto y la acción, para después reforzar la imitación de estas respuestas. Los niños eran evaluados en láminas diferentes en cuanto al número de sujetos; en el modelamiento era uno y en la evaluación eran más. La sobregeneralización fue de un ochenta a cien por ciento en la totalidad de los casos, pero los niños entrenados en el plural sobregeneralizaros al singular y los entrenados en el singular al plural.

Hamilton y Stewart en 1977 (cit. en Alcazar, Huerta y Ramos, 1980) enseñaron diez palabras en francés a niños de veintiún meses de edad, a través de la imitación. El procedimiento de enseñanza consistía en enseñar al niño un objeto y decirle como se llamaba y explicarle que era, el niño repetía tres veces el nombre y se le daba la oportunidad de observar, jugar o comer los objetos mientras se presentaban y nombraban. Después de cinco sesiones parecidas a esta los niños eran capaces de decir el nombre de los objetos y se les llevaba entonces a otro grupo proporcionándoles los objetos y dejando que los niños adiestrados fueran los que dijeran el nombre. Los resultados mostraron que los niños observadores aprendieron las palabras a partir del modelamiento, además los estímulos comestibles eran más comúnmente usados y no se observaron diferencias significativas entre niñas y niños; estos resultados los llevaron a pensar que las respuestas imitativas del lenguaje están en función del nivel del lenguaje del modelo y del desarrollo del niño.

Para Turner (1981) los estudios sobre el desarrollo conceptual son de dos clases; en primer lugar los que estudian las etapas por las que pasa el niño mientras está en el proceso de adquirir un concepto por ejemplo Vygotsky y Piaget; y en segundo lugar los

estudios más detallados sobre las estrategias que una persona emplea como son Bruner y Olson.

Vygotsky (1962) halló cambios cualitativos en el desarrollo conceptual entre la infancia y la madurez, argumentando que la ascensión a la formación de conceptos se lleva a cabo en tres fases básicas, las cuales se dividen a su vez en varias fases. En la primera los niños muestran que pueden hacer montones de cosas, pero de manera desorganizada a partir de las relaciones causales que hay en sus mentes, siendo estas muy inestables y sin un principio fijo que rija la admisión o exclusión de un nuevo objeto dentro de una serie. En la segunda fase los niños muestran un nivel más alto de pensamiento, ya que comienzan a pensar en "complejos", es decir tienen la capacidad para colocar los objetos juntos, no simplemente por las conexiones que fugazmente tenían en sus mentes, sino sobre la base de semejanzas observables entre los objetos. Según este autor las conexiones en esta fase son concretas y fácticas, antes que abstractas y lógicas, es decir ninguna de las características definitorias que utilizan los niños son abstractas, más bien incluyen todo lo que tenga una conexión con alguna otra cosa, por lo que se identifican cinco tipos de complejos: a) complejos asociativos, en donde un solo atributo común es suficiente para poner un objeto tras otro por su tamaño, forma, color y colocación; b) colecciones el niño colecciona un grupo que difiera en una dimensión, por ejemplo escoger todos los colores diferentes a todas las formas diferentes; c) complejo cadena, el atributo de un objeto es usado como criterio para escoger el objeto siguiente, pero cuando el niño escoge un atributo diferente, y este es aparejado después con el siguiente se forma, d) los complejos difusos, en donde los criterios del niño son muy vagos y, finalmente e) los pseudocomplejos. La última fase es la pubertad, en donde según este autor surge el verdadero pensamiento conceptual.

Por su parte Piaget (1965) llama a los primeros conceptos del niño "*preconceptos*", ya que están dominados por la situación inmediata concreta, y no poseen elementos formales o abstractos. Asimismo tienden a yuxtaponer elementos semejantes antes que a abstraer un elemento unificador que actúe como principio para la

inclusión o exclusión. De este modo la semejanza perceptual o funcional se considera base suficiente para el agrupamiento. Sin embargo solo hasta que el niño logra desarrollar los esquemas y coordinarlos en estructuras aparecerán los verdaderos conceptos. Por lo tanto, el desarrollo de los conceptos tienen lugar a través de un conflicto, es decir, el niño debe encontrar que el esquema cognitivo que está usando es inadecuado y, en consecuencia tiene que hacer cambios para enfrentarse con la nueva situación. Así, una vez desarrollado un concepto se modifican muchas conductas afectadas por él.

Por otra parte Bruner y colaboradores en 1956 (Cit en Turner 1981) se interesaron no en como se forman los conceptos, sino como buscan las personas los atributos que lo definen, es decir las estrategias que utilizan para definirlos, por lo que encontraron a través de un estudio cuatro estrategias: a) escudriñamiento simultáneo, requiere de una gran memoria e inferencia para practicarlo, ya que el sujeto tiene que evaluar todas las hipótesis posibles cada vez que tiene un nuevo elemento de información; b) Escudriñamiento sucesivo, el sujeto tiene que evaluar una hipótesis a la vez (¿es roja?, ¿son círculos?); c) enfoque conservador el sujeto elige un elemento y trabaja con cada uno de sus atributos sucesivamente, de modo que cuando una atributo no encaja lo elimina y d) enfoque al azar, el sujeto toma un elemento foco y cambia más de un atributo cada vez.

Olson en 1966 (cit en Turner, 1981) realizó un experimento para determinar las estrategias utilizadas por los niños de tres, cinco, siete y nueve años encontrando que los niños más pequeños usan "*estrategias de búsqueda*", los de cinco años "*estrategias sucesivas de modelos*" y los de siete años "*estrategias de selección informativa*", según este autor estas estrategias para encontrar y usar la información en determinadas maneras específicas, ya sea por medio del encuentro, buscando imágenes que emparejen o por el análisis que realicen de la información. Por lo tanto el conocimiento cognitivo requiere de la habilidad para localizar y utilizar la información.

Programas Instruccionales

La organización de las experiencias en los seres humanos se da gracias a la capacidad de analizar y sintetizar experiencias semejantes estas forman categorías conceptuales y perceptuales.

"Para que la formación de las categorías sea satisfactoria los niños necesitan práctica en el uso de sus sentidos. Puesto que los sentidos son la puerta de la mente, las experiencias sensoriales son decisivas en todo aprendizaje" (Spitzer, 1978 p.p 52)

Según este autor una de las razones por las que se debe estimular sensorialmente al niño es porque cada uno de los sentidos en conjunto forma el sistema perceptual. A través de los diferentes sentidos se forma una impresión sensorial general. Si falta información sensorial las impresiones sensoriales serán incompletas y en consecuencias menos significativas.

De acuerdo con Alonso (1991) cuando se enseña cualquier tipo de información conceptual lo que se pretende es que la comprensión de esta sea tal que garantice el recuerdo y aplicación posterior de la información transmitida. Para que lo anterior se logre es necesario el uso de estrategias que aseguren una representación precisa. Existen en la actualidad gran variedad de estrategias o procedimientos instruccionales para enseñar a emplear mejor el vocabulario. Considerando lo anterior mencionaremos las estrategias cognitivas que propuso Díaz en 1988 y que podrían utilizarse en un programa instruccional sobre formación de conceptos.

Esta autora considera que las estrategias de aprendizaje cognoscitivas son importantes ya que constituye uno de los factores principales que determinan que se logre el aprendizaje cognoscitivo y no meramente una repetición de información. Por lo que reconoce dos principales estrategias:

a) Las impuestas por el profesor o programador, que consisten en realizar modificaciones o manipulaciones en el contenido o estructura del material de aprendizaje.

b) Las inducidas, en donde se entrena a los sujetos para manejar directamente y por sí mismos procedimientos que les permitan aprender con éxito.

Las estrategias de aprendizaje son herramientas que se emplean por parte del propio alumno, en la comprensión de textos, resolución de problemas y realización de tareas. Son también destrezas organizadas internamente que gobiernan el comportamiento del individuo en cuanto a su atención, memoria y pensamiento. Por lo que Cooper (1990) describió una serie de estrategias de aprendizaje como son las:

Estrategias primarias. Son utilizadas en operación directa sobre el material, las cuales permiten a los estudiantes integrar, reorganizar y elaborar la información que les está llegando de manera que sea compatible con la información ya contenida en la memoria a largo plazo (comprensión y atención).

Estrategias de redes. Requiere que el estudiante transforme la información en dibujos o lenguaje natural; los cuales van a formar mapas con nodos y eslabones. De aquí se deriva un análisis de los conceptos claves del texto donde el estudiante identifica las ideas principales del material de aprendizaje.

Estrategias de recuperación. Una vez que el estudiante ha comprendido y almacenado la información la pueda recuperar y usar en situaciones apropiadas. Las fases de esta estrategia son:

- Analizar la tarea o situación para determinar lo que se requiere (fase de entendimiento).
- Recuerdo de las ideas principales que son importantes para la tarea (fase de recuerdo).

- Las ideas principales son recordadas (fase de detalle).
- Organizar la información recordada en prosa o en conjunto de acciones (fase de respuesta).

Estrategias de apoyo. Son las que utiliza el alumno para crear y mantener un estado psicológico interno que conduzca al aprendizaje efectivo.

Estrategias físicas, incluyen el notar similitudes y diferencias físicas entre los conceptos y las características de ellos.

Estrategias de imaginaria, que incluyen la creación de algún tipo de imagen mental.

Estrategias de elaboración, incluyen el relacionar conocimientos previos experiencias y actitudes con la nueva información.

Estrategias de agrupamiento, incluyen la reordenación del material de acuerdo con algún esquema de clasificación.

Existen diversas clasificaciones de los programas instruccionales, por lo que mencionaremos algunos de ellos:

. Procesamiento de Información

Stahl y Fairbanks (1986) asumen que el procesamiento de información se da en diferentes niveles, según el programa instruccional, por tal razón sugieren una escala para clasificar las demandas de profundidad del proceso de los programas instruccionales de vocabulario.

En el primer nivel llamado asociativo se encuentran todos aquellos programas en los cuales el niño aprende asociaciones entre una palabra nueva y cualquier definición

en un contexto único, este tipo de aprendizaje es por repetición. El segundo nivel denominado de comprensión abarca los programas que pretenden que el niño demuestre que comprende una asociación previamente aprendida, a través del uso de la palabra entendida en una oración. En un último tercer nivel generativo se ubican los programas que pretenden que el niño sea capaz de formar enunciados originales o elabore una definición con sus propias palabras, ya sea de manera oral o escrita. El proceso generativo es más activo que los demás pues parece involucrar más recursos mentales.

• **Distar sistema de instrucción**

Este sistema se basa en la interacción maestro-alumno, en donde el niño tiene que aprender a dominar ciertas habilidades del lenguaje para un desarrollo académico óptimo. Las técnicas instruccionales en general son actividades secuenciadas y coordinadas. Se enseñan conceptos básicos y formas oracionales a través de ejercicios de repetición en la forma de presentación-demostración verbal, seguida de estrategias de preguntas y respuestas. Los conceptos básicos deben incluir dos formas de declaración:

a) **Declaración de identidad.**- Representación simbólica. Ej.: Este es un libro; Aquí hay unos libros; Este no es un libro.

b) **Declaración de segundo orden.** Ampliar y especificar los atributos del concepto. Ej.: Estos libros son azules.

En el programa son cruciales los conceptos polares (duro-suave) y el surgimiento de reglas para guiar las siguientes observaciones, análisis, inferencias y generalizaciones. Cabe mencionar que la dirección y retroalimentación del maestro es fundamental durante todo el programa.

• Enfoque Tutorial Salomon

En este programa la instrucción de vocabulario se lleva a cabo de forma individual maestro-alumno, este último debe desarrollar la habilidad de autoexaminarse. El entrenamiento del vocabulario tiene como objetivo ser un medio para estructurar y dirigir el pensamiento.

Las técnicas instruccionales utilizadas son: a) atención selectiva para reconocer elementos esenciales, haciendo comparaciones; b) categoría de exclusión, la emisión de respuestas que queden fuera de la instrucción previa; c) imaginación de eventos futuros, se pide al niño que piense qué pasaría con el concepto aprendido en otras situaciones, pero respetando el concepto en particular; d) verbalización interna, el uso voluntario de palabras recordadas para luego expresarlas cuando se les presente un problema; e) separación de la palabra de referente, para generalizar el significado, se le pide al niño que repita en voz alta una orden antes de ejecutarla; f) modelos para razonamiento de causa efecto, organizando sus observaciones para que pueda comprender el significado; g) categorizar, inclusión de objetos según su categoría, y, h) conciencia de la posesión del lenguaje, usar de modo independiente el lenguaje para ayudar a ordenar su mundo.

Por otro lado, al margen de los elementos que definen a los diversos programas, conviene citar los criterios de efectividad que han considerado autores como Mezynski, quien en 1980 (cit. en Stahl y Fairbanks, 1983) expuso tres factores de los cuales depende la efectividad de los programas:

- 1) la cantidad de práctica dada para el aprendizaje de las palabras;
- 2) la amplitud del entrenamiento en el uso de las palabras; y
- 3) el grado de complejidad de las palabras.

La Enseñanza de la Semántica en el Primer Grado

Para algunos autores la enseñanza del lenguaje en el ámbito educativo es de primordial importancia, entre los cuales encontramos a Gilly (1978), el cual considera que las capacidades verbales son la forma principal de la inteligencia ya que establece el mejor pronóstico del éxito escolar. Por su parte Castro (1973) señala que esta enseñanza es un fin y al mismo tiempo un medio. Es un fin como asignatura porque al final del ciclo escolar se espera que el niño haya incrementado su vocabulario, su capacidad de comunicarse y expresarse; y es un medio por que forma parte de todo quehacer educativo, ya que va a permitir que el desarrollo mental y social del alumno a través de la enseñanza para pensar se vea favorecido. Para Bazán (1973) considera que el lenguaje es un medio de comunicación indispensable para cualquier actividad profesional, por lo tanto aprenderlo debe ser uno de los objetivos centrales de un plan de estudios, ya que sin este el alumno no podrá expresar con precisión su pensamiento, ni tener una concepción coherente de su propia realidad humana, de sus relaciones con sus semejantes y del mundo en el que vive.

Las funciones del lenguaje son cuatro y cada una implica a la otra, hablar, escuchar, escribir y leer, cada una de ellas contribuye al desarrollo de la otra. Las dificultades en cualquiera de los cuatro procesos que incluye la capacidad lingüística suele ser la causa más común de fracaso en el primer grado y muchas veces de la deserción escolar. "Si esta enseñanza se hace de manera más eficiente, se favorece toda la labor escolar y se mejora la retención de los alumnos dentro del sistema" (Castro, 1973).

"El objetivo final del aprendizaje del lenguaje es: el desarrollo de un hombre plenamente poseedor de su lenguaje en todas sus dimensiones" (Bazan, 1973 pp146).

De acuerdo con Secada y Barberá (1981), el pensamiento del niño de primer grado primaria posee todos los elementos necesarios para el despliegue intelectual, ya que constantemente busca manejar objetos concretos para llegar a comprenderlos y un

afán insaciable de conocimientos, siente demasiada curiosidad y hace demasiadas preguntas, pero sus intereses van referidos a cosas inmediatas. Quiere saber como funcionan los mecanismos y se esfuerza por conseguir competencia en habilidades tanto escolares como lúdicas; se observa que deja de estar dominado por la fantasía, la imaginación y el cuento, cambiándolo por uno de carácter más realista, que se concretiza a través de la manipulación física y la realización de actos expresivos principalmente gráficos, es decir, el niño no cree que las cosas poseen sentimientos; más bien empieza a considerar formas de existencia distintas de las del ser humano. Sin embargo, necesita bastante tiempo antes de poder librarse de la creencia de que todas las cosas tienen vida psíquica propia.

Cuando el niño ingresa al primer año de primaria empieza a introducirse en nuevas formas de lenguaje notoriamente más avanzadas que las utilizadas hasta entonces, dicha evolución del lenguaje se denota mediante la suplantación de respuestas gesticulares, por nuevas formas expresivas donde el dominio de la palabra sobre el gesto va aumentando hasta convertir el proceso de comunicación en una secuencia más interiorizada del desarrollo mental (Secadas y Barberá, 1981). De acuerdo con Berko en 1958 (cit. en Strommen y col, 1982) cuando los niños llegan a la edad escolar ya han logrado un dominio impresionante del lenguaje, pueden comprender y elaborar frases de cierta complejidad, conocen las reglas ordinarias y de uso frecuente, como la formación del plural (añaden s o es), el tiempo pasado de los tiempos regulares, etc.; aunque las excepciones y las formas irregulares de los verbos todavía les causan problemas. Debido a que los niños de edad escolar dominan elementos básicos del lenguaje se ha dado la tendencia a descuidar el desarrollo lingüístico de estos y concentrarse más en la adquisición del lenguaje de los niños preescolares. Piaget en 1963 señaló que los conceptos que utilizan los niños a esta edad están referidos a un sistema de símbolos verbales, el progreso en la representación conceptual va de la mano con el progreso del lenguaje

Strommen y colaboradores (1982) enfatizaron que el lenguaje sigue desarrollándose en los niños de edad escolar, la articulación para pronunciar ciertos sonidos de la lengua, no llega a su perfección sino hasta aproximadamente los ocho años en promedio; el vocabulario continúa ampliándose, aumenta el tamaño promedio de las frases y durante los primeros años de la educación primaria, los niños tienden a regularizar o a simplificar las reglas, aplican las reglas generales por igual, inclusive a los que son excepciones de esas mismas reglas, conforme al uso del adulto del lenguaje y para formar el pasado de un verbo, los niños usan con frecuencia ando, ande, etc., en lugar de las formas irregulares anduvo, anduve, etc.

Bernstein en 1961 (cit en Rondal, 1980) enfatizó que el sistema escolar debe plantearse en relación con el lenguaje de los niños considerando sus características formales y funcionales, así como el tipo de razonamiento cognitivo y tipo de cultura al que pertenecen. Muchos de los problemas a los que se enfrentan los maestros es que los niños ven televisión mucho antes de saber leer, ven carteles publicitarios en la calle, compran y pegan revistas con fotografías, así su estimulación tiene un carácter visual. Estos hechos traen como consecuencia la falta de interés por el estudio del lenguaje, por los libros sin ilustraciones, pereza ante textos largos, dificultad para descifrar los significados de expresiones relativamente complejas y el uso de expresiones estereotipadas copiadas de personajes televisivos; por todo esto los autores insisten en la importancia del estudio del lenguaje de una manera amena y constante desde el primer contacto con la educación formal (Bazan, 1973).

Como parte del lenguaje, la enseñanza de la semántica en la primaria también constituye un instrumento de transición, de ahí la importancia de que el maestro desarrolle conceptos bien definidos en sus alumnos, que permitan representar con precisión tanto los fenómenos observables como las relaciones internas que se abstraen a partir de lo observado; es decir, necesitan que los guíen a expresar de manera adecuada lo que existe en su entorno y lo que está dentro de ellos. De igual manera requiere un ambiente claro donde los estímulos externos les proporcionen un significado y un valor

de las cosas, para que logren ampliar su vocabulario y compartan sus experiencias personales y del exterior (Esteve, 1979).

Langford (1989) explicó que gran parte del aprendizaje conceptual en los niños de primaria se debe al hecho de que realizan hipótesis o conjeturas de un concepto en un contexto que suele presentarse con frecuencia, del cual puede derivar una definición correcta; aunque naturalmente, si un contexto sugiere una idea desorientada, esta hipótesis terminará por afianzarse con firmeza; por ejemplo en el caso de el concepto de amigos, la mayor parte de las veces en que se usa suele ser casos en las que se propone que las relaciones amistosas son duraderas, otro ejemplo es que a la edad de siete años la mayor parte de los niños saben que dos más tres es igual a tres más dos, por lo que pueden conjeturar o hipotetizar que "no importa el orden en sumas los números".

Para que el niño sea motivado Bazan en 1973, sugirió que el maestro debe contar con habilidades para enseñar el lenguaje, entre ellos: manejar métodos y procedimientos didácticos que resalten al lenguaje como un instrumento útil y funcional, que llame la atención del aprendiz y su interés; por ejemplo tratar de que el alumno llegue a la comprensión de categorías gramaticales como conclusión de ejercicios bien estructurados y no solamente por repeticiones que pretenden la memorización, así como proveer al alumno de problemas concretos en los que debe llegar a la solución y por último al conocimiento del método para poder aplicarlo en nuevas situaciones que se le presenten.

Para mantener constante el interés en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje se deben tener objetivos generales y específicos concretos, los cuales no deben ser únicamente del conocimiento del maestro, sino que también se tienen que hacer conscientes a los alumnos de ellos, solamente así podrá mantener constante el interés por el curso; dirigir sus esfuerzos hacia metas claras, planear las actividades que sirvan mejor para progresar hacia la meta elegida y para establecer los objetivos. Es necesario

que el maestro cuente con los siguientes criterios: aplicabilidad del objetivo, transferencia del objetivo en cuanto a la utilidad para resolver problemas nuevos o adquirir habilidades más complejas, facilidad o dificultad para lograr el aprendizaje determinado, ventajas de aprenderlo y los cambios afectivos que lo aprendido producirá en el alumno. Además los diversos comportamientos que pretenden los objetivos deben ser escalonados, es decir, en orden de complejidad creciente y de implicación, para que un alumno realice tareas de orden superior deberá haber manejado las más simples (Bazan, 1973).

De esta manera si los objetivos establecidos son claros entonces se podrá planear y definir los contenidos, los cuales deben ser flexibles y con un tiempo determinado. Según Bazan (1973) el contenido de la enseñanza-aprendizaje de los conceptos incluye métodos, actividades, materiales y la forma de evaluación.

Los métodos de enseñanza del lenguaje deben centrarse en dotar de habilidades a los alumnos para que les permitan resolver nuevos problemas de expresión, enriqueciéndose por investigaciones y evaluaciones de los mismos; de lectura que se plantean actualmente. El alumno entonces debe conocer y aplicar el método utilizado en la enseñanza, para lograrlo es necesario:

- a) Definiciones claras y exactas, asegurarse de que los alumnos entienden cada término nuevo expuesto.
- b) Describir y especificar los pasos que van a seguir.
- c) Ejemplificar prácticamente.
- d) Elegir actividades de complejidad creciente.
- e) Favorecer la utilización de métodos individuales que ejerciten nuevas habilidades.
- f) Conocimiento de las implicaciones del método.
- g) Evaluación del aprendizaje realizado.

Los métodos activos de enseñanza-aprendizaje permiten desarrollar la capacidad de comprensión, expresión y valoración. Un método activo es aquel que involucra la participación consciente, voluntaria, inteligente y responsable del alumno y profesor. Incluye la actividad metódica con pasos previamente planeados donde se acepta la sugerencia y participación de los alumnos sin llegar a complacer a cada uno de ellos. Este método pretende que el alumno adquiera habilidades, actitudes y hábitos con una orientación profesional del maestro; propone partir de la realidad, llegar a leyes generales y culminar en la aplicación práctica (métodos inductivos-deductivos) (Bazan, 1973).

Strommen y col. (1982) también sugieren que los procedimientos para enseñar el lenguaje en el aula escolar deben tomar en cuenta algunos factores como los cambios que ocurren en la etapa escolar, ya que presentan cambios en su aprovechamiento y en las tareas de percepción como fruto de la experiencia; dichos cambios no significan alteraciones en las capacidades sensoriales básicas, como la agudeza visual o la capacidad para detectar diferencias entre los tonos, más bien reflejan el modo como los niños usan las aptitudes sensoriales que poseen: a qué atienden, cómo exploran los objetos y cómo aplican lo que perciben a la tarea que tienen entre manos.

Los procedimientos del método se pueden clasificar en relación a la actividad que genera en los alumnos:

1. Receptivos-exposición
2. Memoristas-interrogatorios o resúmenes
3. Sensoriales-uso de auxiliares visuales
4. Intuitivos-demostración, observación
5. Participación espontánea-discusión
6. Creación personal-investigación bibliográfica y hemerográfica, investigación práctica y redacciones.

Entre los procedimientos que son utilizados para estimular y encausar el lenguaje oral está la conversación, la cual rinde mejores resultados cuando es planeada teniendo una clara idea de los objetivos que se propone alcanzar. El objetivo es plantearse cuales son las situaciones estimulantes para el niño, los temas de preferencia como son sus actividades, paseos, juegos, vida familiar, animales, plantas, comunidad, cuentos infantiles y personajes que mira en la T.V. Otro procedimiento es el de los vocabularios y aunque se recomienda que no se den clases específicas de vocabulario si se debe propiciar situaciones en las que por medio de la observación, actividad o experiencia se incremente el uso del lenguaje. Incluir en los libros de texto solo palabras que el niño comprenda por medio de explicaciones prácticas y sencilla (Castro, 1979).

Gibson en 1969 (cit. en Strommen y Col, 1982) enfatizó que la teoría de la diferenciación sostiene que los cambios en el aprovechamiento del niño escolar no connotan un aprendizaje de nuevas respuestas, sino una sensibilidad cada vez mayor a las propiedades de los estímulos, propiedades que los niños aprenden a diferenciar con la experiencia; por lo que la percepción es necesariamente selectiva, toma solamente una pequeña parte de la información y es mediante la experiencia como los niños van haciendo distinciones cada vez más finas y sutiles entre las propiedades del estímulo y más capaces de atender a aquellas propiedades importantes para la tarea. Por lo tanto, los cambios de rendimiento en el aprendizaje perceptual se deben a los cambios en la selectividad y en la dirección que se da a la percepción. Según este autor, el aprendizaje perceptual en la edad escolar se caracteriza por tres tendencias desarrollistas, las cuales son:

a) Con el desarrollo se logra recoger eficazmente la información que contiene el ambiente, los niños reconocen y responden a características distintivas, es decir, características particulares de algún objeto o suceso, por ejemplo para identificar un triángulo lo único que necesitan es buscar tres ángulos. El niño aprende a identificar las características distintivas por medio de la experiencia, cada vez mayor, que se va teniendo con las estimulaciones que provienen del medio ambiente.

b) La percepción avanza hacia una especificación cada vez mayor en la discriminación. Los niños mayores (10-12 años) no solamente distinguen, sino que también reaccionan en forma distinta a los diversos estímulos, diferencia que los niños pequeños (7-9 años) no perciben, y por lo tanto, responden a tales estímulos como si todos fueran iguales, tienden a generalizar típicamente a un número mayor de estímulos.

c) Los niños se hacen más hábiles para optimizar o mejorar la atención conforme van creciendo y logrando más experiencia, su búsqueda se vuelve más eficaz y sistemática dependiendo de la tarea, así mismo progresan en la dirección o enfoque de su atención.

CAPITULO III: METODO

Planteamiento del Problema

Con base a la información que se ha revisado hasta aquí, es evidente que el desarrollo de la capacidad para abstraer la información de la gran variedad de estimulación en la que se encuentra inmerso el niño, es determinante en el manejo de su conocimiento y en la adquisición de nuevos aprendizajes; de aquí la importancia de facilitar el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis con el propósito de mejorar el manejo de su lenguaje y por lo tanto de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo General

Comparar la asociación de conceptos que realizan los niños de primer grado de una escuela pública y privada después de un entrenamiento en el uso de conceptos a nivel: nominal, perceptual, funcional y categorial.

Preguntas de Investigación

¿El coeficiente Intelectual Verbal es diferente entre los niños y niñas que asisten a escuelas públicas y privadas?

¿Existe relación entre los puntajes obtenidos en el subtest de semejanzas y las asociaciones que hacen los niños al mostrárseles dibujos?

¿Pueden mejorarse los puntajes en el subtest de semejanza (WISC-R) por medio de un entrenamiento basado en el uso de conceptos a nivel perceptual, funcional y categorial?

¿Puede mejorarse la asociación de conceptos que realizan los niños de primer grado, mediante un entrenamiento progresivo (nivel concreto, semiconcreto y abstracto)?

¿Es igual de efectivo el entrenamiento para asociar conceptos en una escuela pública y privada?

Sujetos

En esta investigación participaron 28 sujetos entre 6 y 7 años que cursaban el primer año de primaria en dos escuelas: una pública ubicada en la delegación Gustavo A. Madero y otra privada ubicada en la delegación de Tlalpan, ambas en México, Distrito Federal; cuyas puntuaciones estandarizadas en el subtest de semejanzas fue menor de 7 (por de bajo de lo normal) de acuerdo con la escala de Weschler (WISC-R, parte verbal) y que al asociar conceptos en láminas, mencionaron con mayor frecuencia características físicas o sus nombres.

Los grupos en cada escuela estuvieron conformados de la siguiente manera: en la privada 8 niñas y 6 niños y en la pública 9 niñas y 5 niños.

El procedimiento de muestro que se utilizó fue en un primer momento no probabilístico ajustado a criterio, porque se eligieron a los sujetos que contaban con las características antes mencionadas. Después en cada escuela se formaron de manera aleatoria un grupo control y experimental con el mismo numero de sujetos para cada uno.

Escenario

Esta investigación se llevó a cabo en aulas de las escuelas, "Mártires de Uruapan", ubicada en Avenida 3A No. 1168, Col. Santa Rosa y el "Colegio Carmel", ubicado en Rancho Estanzuela No. 173, Col. Exhacienda de Coyoacan. La primera que se menciona tiene las siguientes características: mide 8.00 x 6.00 metros, pizarrón y escritorio al frente, dos estantes metálicos ocho mesabancos dobles, un ventanal que da hacia el patio de la escuela y cuatro lámparas que proporcionan buena iluminación. El aula de la segunda escuela mide 9.00 x 5.50 metro, la cual se acondiciono con siete mesas y sillas, una mesa que sirvió como escritorio, cuatro ventanas pequeñas que dan hacia el interior de la escuela y seis lámparas que proporcionan buena iluminación.

Variables

V.I.= El entrenamiento para asociar conceptos a un nivel nominal, perceptual, funcional y categorial.

V.I.= Oportunidades de enseñanza (escuela pública y privada).

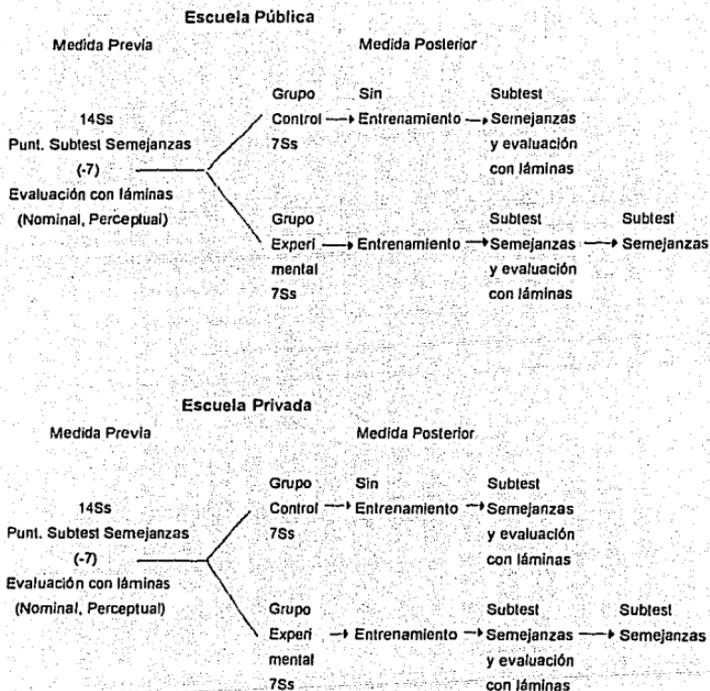
V.D.= Frecuencia de el uso de conceptos a nivel nominal perceptual, funcional y categorial al asociar conceptos en láminas.

V.D. = Los puntajes obtenidos en el subtest de semejanzas (WISC-R). Habilidad definida como una forma en que se expresa la inteligencia porque requiere respuestas y operaciones verbales (Morales, 1980).

Diseño de Investigación

El tipo de diseño utilizado en esta investigación es de dos factores (tipo de escuela y entrenamiento).

Esquema de Diseño



Materiales e Instrumentos

- Escala de Inteligencia Weschler para niños parte verbal, versión revisada, aunque se tomo como base el subtest de semejanzas porque mide la formación de conceptos.
- Láminas de 30 x 15 cm con dibujos (Anexo 1)
- Hojas de registro de la eficiencia en el uso de los niveles: nominal, perceptual, funcional y categorial (Anexo 2)
- Hojas de papel tamaño carta impresas con un título (Anexo 3)
- Tarjetas de 12 x 8 cm con nombres de objetos que se utilizaron en el entrenamiento (Anexo 4)
- Recortes de diferentes dibujos (Anexo 5)
- Hojas con mapas conceptuales (Anexo 6)
- Dibujos en hojas tamaño carta (Anexo 7)
- Figuras geométricas que forman un puerco (Anexo 8)
- Pliegos de papel bond
- Sobres
- Pegamento
- Lápiz del 1 ½
- Grabadora de cassettes
- Dulces (reforzadores)
- Cassettes

Procedimiento

Para lograr un rapport con los niños que facilitará el desarrollo de nuestra investigación se entrevisto individualmente a cada niño, primero se presentaba la examinadora, se les preguntaba datos personales y se les exponía el deseo de platicar con ellos para conocerlos.

Pretest

Se les aplicó la Escala de Inteligencia Weschler para niños (parte verbal), a todos los alumnos que cursaban el primer grado de primaria en ambas escuelas. En la escuela privada la población fue de 90 sujetos y en la pública de 55 sujetos. Posteriormente se seleccionaron aquellos cuyos puntajes en el subtest de semejanzas fue menor que siete (por abajo de lo normal), cabe señalar que el mayor porcentaje de puntuaciones significativamente bajas se obtuvieron en este subtest en ambas escuelas. Obteniéndose una muestra de 15 niñas y 16 niños en el Colegio Carmel y 15 niñas y 14 niños de la Escuela Mártires de Uruapan.

A los 60 sujetos con puntuaciones bajas en semejanzas se les aplicó después de un mes aproximadamente una segunda evaluación que consistía en presentarles una por una ocho láminas que contenían dos dibujos cada una, los cuales podían ser clasificados en las siguientes categorías.

1. Trastes de la cocina: Olla- Sartén
2. Frutas: Fresa- Manzana
3. Pinturas: Lápices de colores-Frascos con pintura
4. Útiles escolares: Libro-Cuaderno
5. Ropa: Zapato-Chaleco
6. Animales: León-Oso
7. El circo: Payaso-Changos
8. Herramientas de trabajo: Martillo-Serrucho

A cada niño se le pedía que contestara una sola pregunta por cada lámina lo mejor que pudiera para ganarse un premio: Dime ¿en que se parecen estos dos? Con objeto de obtener la confiabilidad de las respuestas a esta pregunta, fueron grabadas al mismo tiempo que se anotaban en hojas de registro por ambas examinadoras, y posteriormente eran comparada.

Los criterios para evaluar las respuestas que dieron los niños a la pregunta que se les hacía eran los siguientes, se anotaba un punto a cada nivel si el niño realizaba asociaciones según:

Nivel nominal. Si mencionaba el nombres de lo presentado en las láminas, no importando el número de veces que lo repitiera, ejemplo: Manzana, Fresa, sartén, zapato, cazuela, colores, pinturas, cuaderno, libro, chaleco, oso, león, payaso, changos, martillo y serrucho.

Nivel perceptual. Características físicas o percepciones personales de los conceptos, ejemplo: rojo, grande, bonito, redondo, etc.

Nivel funcional. La función o uso común de ambos conceptos, ejemplo: esto sirve para pintar, cocinar, trabajar, divertir, comer, ponerse y la escuela.

Nivel categorial. La categoría supraordenada de ambos conceptos, ejemplo: son del circo, animales, frulas, herramientas, ropa, pinturas, útiles de la escuela y trastes de la cocina.

El objetivo de esta segunda evaluación fue seleccionar a los niños de ambas escuelas que utilizaran en mayor proporción conceptos de un nivel nominal o perceptual al asociar conceptos de una manera semiabstracta, es decir, - en dibujos según Piaget (cit. en Cecil 1990). Por lo que, la muestra quedó conformada por 28 sujetos, 11 niños y 17 niñas. Los sujetos se asignaron aleatoriamente a la condición de entrenamiento al interior de cada escuela.

Grupo	Experimental		Control	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Escuela Pública	5	2	4	3
Escuela Privada	4	3	4	3

Posteriormente se reunió a las maestras para informarles acerca de los propósitos de la investigación y explicarles los posibles beneficios que obtendrían los niños del entrenamiento.

Programa de Entrenamiento

El programa de entrenamiento para asociar conceptos se llevo a cabo durante 4 sesiones grupales en un horario de 8:30 a 9:15 a.m. diariamente, en ambas escuelas.

Este programa se baso en los niveles que propone Oerter en 1975, Bruner en 1980, en el desarrollo de la formación de conceptos. Para elaborarlo se tomaron en cuenta las categorías que tuvieron menor incidencia en la evaluación con láminas: trastes de cocina, ropa, alimentos, y herramientas. La forma de trabajo durante el entrenamiento fue aprendizaje cooperativo, para lograr que todos llegaran al mismo fin, ayudado por los demás, y así obtener la recompensa al esfuerzo realizado por todos Echeita y Martín, 1990 (Cit. en Marchesi y Col., comp.). Además al inicio de cada sesión se realizaba una dinámica de grupos con el objetivo de recordar el aprendizaje de un día anterior e integrar al grupo en un ambiente educativo favorable.

1ra Sesión: Nivel Nominal

Al iniciar esta sesión las dos investigadoras recordaron a los niños como se llamaban, después una de ellas pregunto si deseaban participar durante cinco días en un juego; porque era importante que no faltaran ningún día, ya que lo que se jugara en un día lo tendrían que recordar el día siguiente; una vez que los niños se mostraron de acuerdo se les pidió que se presentaran cada uno y se les informo sobre la forma como se trabajaría (aprendizaje cooperativo): "Vamos a jugar un juego en el que participaremos todos, si alguno no puede todos le ayudaremos, porque solo así podrán recibir un regalo que hemos traído para ustedes".

Durante esta sesión se pretendió verificar que los niños conocieran el nombre de los elementos que se utilizarían en las sesiones del entrenamiento.

Objetivo: El niño identificara en tarjetas escritas el nombre de los elementos relacionados con el entrenamiento.

Dinámica: Dibujo cooperativo, sobre una hoja de papel bond se les pidió a los niños que continuara con el trazo que cada uno iba haciendo, para formar un dibujo.

Estrategia instruccional: A cada uno de los niños se les proporcionó 17 tarjetas de 12 x 8 cm con el nombre de los siguientes elementos: manzana, martillo, chaleco, pantalón, clavo, vaso, resistol, sombrero, libro, (faltan) Los cuales se les presentaron de manera real uno por uno y ellos tenían que sacar la tarjeta correspondiente y colocarla sobre la mesa boca abajo.

Evaluación: Verificar que las tarjetas puestas sobre la mesa tuvieran un orden correcto y que solo les quedaran dos tarjetas de objetos que no aparecieron.

2da sesión: Nivel Perceptual

En esta sesión se entreno al niño para que clasificara de manera perceptual los objetos reales, es decir en un nivel concreto según Piaget (cit en Cecil 1990).

Objetivo: Los niños clasificarán trastes de la cocina en bolsas de plástico, según sus características físicas: color, forma y tamaño.

Dinámica: Adivina la palabra, cada uno de los niños pasaba al frente y se le colocaba una etiqueta en la espalda con una palabra que podía referirse a un objeto, animal o

cosa. Se pedía a los demás que le dieran pistas acerca de el nombre escrito, como su color, tamaño, con que letra empezaba o terminaba, su función, etc...

Estrategia Instruccional: Se colocaron en la mesa trastes de plástico que podían contar con las siguientes características:

Forma: Círculo, triángulo y cuadrado.

Tamaño: Chico, mediano y grande.

Color: Naranja, azul, blanco y amarillo.

Posteriormente se les pregunto ¿como son estos trastes?, se les dio la oportunidad de que contestaran, los niños mencionaron que eran de colores, algunos son grandes, redondos etc. Así la investigadora procedió a clasificar los trastes y preguntaba ¿Que tome en cuenta para agrupar estos objetos? los niños respondían y si no era adecuada su respuesta, se les corregía.

Evaluación: Se pidió a los niños que cada uno pasará a agrupar cuatro trastes según se les indicará en secreto y los demás tenían que identificar que tomaba en cuenta para meterlos en las bolsas.

3ra sesión: Nivel Funcional

A lo largo de esta sesión se enseñó a los niños a agrupar objetos según su función.

Objetivo: El niño pegará recortes de dibujos de trastes de cocina, herramientas y ropa en hojas de tamaño carta, según su función.

Dinámica: Armando al puerquito, se colocó sobre la pared una figura de un puerco formada con formas geométricas de diferentes tamaños y colores. Después se vendó a

cada uno de los niños para que pasará a colocar una de las partes del puerco desarmado y los demás niños le ayudaban diciéndole el color, forma y tamaño de la pieza que tenía en las manos, así como el lugar donde debería de colocarla.

Estrategia instruccional: En tres hojas de papel bond colocadas en la pared, que tenían por título: Esto sirve para divertir, para la escuela o hacer deportes, se colocaban dibujos según lo que los niños contestaban a la pregunta que la investigadora hacía al mismo tiempo que mostraba el dibujo ¿Para que sirve esto?, así se pegaban en la hoja correspondiente.

Evaluación: Se les proporcionaron tres hojas tamaño carta semejantes a las de la estrategia instruccional y sobres con recortes de dibujos de trastes, herramientas y ropa y se les pidió los pegaran en las hojas de acuerdo a su función y se procedió a revisar si en el sobre sobraban dos recortes que no podían incluirse en ninguna de las hojas.

4ta sesión: Nivel Categorical

En esta sesión se enseñó a los niños a clasificar según la categoría de una manera abstracta de acuerdo con Piaget (Cit en Cecil en 1990).

Objetivo: El niño completará mapas conceptuales escribiendo cuatro alimentos como carnes, bebidas, verduras y frutas que el haya comido.

Dinámica: Se pidió a todos los niños que pensaran en un animal, objeto o fruta posteriormente pasaban al frente y contestaban preguntas que sus compañeros le hacían acerca de sus características físicas, función y categoría de lo que habían pensado, tratando de adivinar de que se trataba.

Estrategia instruccional: Se explicó a los niños con ayuda de un rotafolio que una categoría esta integrada por varios elementos, como por ejemplo los medios de transporte y se preguntaba a los niños ¿que medios de transporte conocen? y con lo que decían los niños, la investigadora completaba el mapa conceptual que tenía la hoja del rotafolio. De esta misma forma se trabajo con la categoría de animales y alimentos.

Evaluación: Se repartieron cuatro hojas a los niños con un mapa conceptual cada una los cuales completaron con verduras, frutas, carnes y bebidas que ellos comen.

Postest

La subescala de semejanzas del WISC-R y la evaluación con las láminas se volvió a aplicar aproximadamente después de tres meses a los 28 niños que conformaron la población de esta investigación, para ver si existían diferencias entre el grupo control y el grupo experimental.

Después de dos meses se realizo una tercera medición con la finalidad de confirmar los datos obtenidos, por lo que se aplico a los 14 niños que participaron en el entrenamiento el subtest de semejanzas (WISC-R).

CAPITULO IV: RESULTADOS

Análisis Estadístico

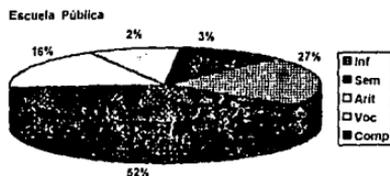
Para tener una visión general de las habilidades verbales de los niños de primer grado de la escuela pública y privada se comparó el coeficiente intelectual verbal (WISC-R parte verbal) de los niños de ambas escuelas, por lo que se aplicó la prueba T de Student's para dos muestras independientes. Obteniéndose un nivel de significancia de .003 lo que nos indica que las diferencias son significativas, las medias muestran que las puntuaciones de C.I. Verbal son más altas en la escuela privada.

Tabla 1: Diferencias de las puntuaciones de C.I.Verbal en una escuela pública y privada.

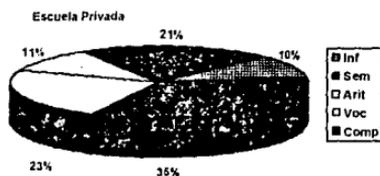
Escuela	No de sujetos	Medias	DS
Privada	83	93.86	15.53
Pública	52	85.76	13.87

Se procedió a comparar cada uno de los 5 subtest de la parte verbal del WISC-R, para saber en cual de ellos era mayor la frecuencia de puntuaciones escalares totales menores a 70, correspondientes al nivel deficiente según Sattler (1988); siendo el subtest de semejanzas el de mayor incidencia en ambas escuelas.

Gráfica 1: Porcentaje de niños de la escuela pública con puntuaciones menores a 7 en cada subtest de la parte verbal del WISC-R.



Gráfica 2: Porcentajes de niños de la escuela privada con puntuaciones escalares menores a 7



Los resultados anteriores muestran que el porcentaje más alto en cuanto a las deficiencias que presentan los niños de primer grado en habilidades verbales, tanto de la escuela pública como la privada, corresponde al pensamiento asociativo, es decir a clasificar conceptos o según Spitzer (1978) formar conceptos.

Por tal motivo se elaboró una prueba que midiera formación de conceptos pero de manera concreta o en dibujos. Con objeto de conocer el nivel de consistencia temporal de la prueba basada en Bruner 1966, Oerter 1975 y Underhill y col. en 1980 (Cit. en Cecil. 1990) se procedió a comparar las puntuaciones del grupo control obtenidas al

asociar dibujos en dos momentos, utilizándose la prueba T de Student's con un diseño correlacionado antes-después, esperando que los sujetos obtuvieran las mismas puntuaciones en una y otra aplicación; lo que se confirmó en ambas situaciones, lo que indica que la prueba es confiable.

Tabla 2: Diseño correlacionado antes-después para comprobar la confiabilidad de la prueba de asociaciones conceptuales en láminas.

Nivel	Correlación de Pearson
Nominul	.681
Perceptual	.648
Funcional	.694
Categorial	No se registraron respuestas

*Todas las asociaciones son significativas ($P < 0.01$)

Enseguida se procedió a comprobar que la asignación aleatoria a los grupos control y experimental haya funcionado, aplicando la prueba T de Student's para las puntuaciones de semejanzas y las asociaciones en cada nivel (nominal, perceptual, funcional y categorial). Los resultados indican que ambos grupos son iguales o comparables al inicio del entrenamiento (Tabla 3).

Tabla 3: Comparación en el Pretest entre el grupo control y experimental

Evaluación	Grupo	X	S	T
Semejanzas	Experimental	4.57	1.70	.45
	Control	4.29	1.68	
Nominal	Experimental	.000	.000	No hubo varianza
	Control	.000	.000	
Perceptual	Experimental	3.78	3.92	.888
	Control	3.57	4.07	
Funcional	Experimental	.785	1.62	1.000
	Control	.785	1.31	
Categorial	Experimental	.071	.267	.327
	Control	.000	.000	

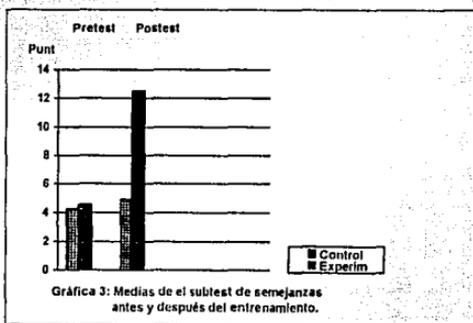
Nivel de significancia estadística: * P < 0.05, **P < 0.01 y ***P < 0.001

Para conocer el efecto del entrenamiento para asociar conceptos en cada una de las escuelas sobre las puntuaciones del subtest de semejanzas y las de los cuatro niveles de asociación, se procedió a aplicar un análisis de la varianza de dos factores, ya que se manipularon dos condiciones (tipo de escuela y entrenamiento).

Tabla 4: Análisis de la varianza de las puntuaciones en el subtest de semejanzas.

Condición	Suma de cuadrados	GL	Medias de C	F	Sign de F
Grupos	401.286	1	401.286	95.490	.000
Escuela	28.00	1	28.00	6.663	.016
Interacción	3.571	1	3.571	.850	.366
Explicación	432.857	3	144.286	34.334	.000
Residuo	100.857	24	4.202		
Total	533.714	27	19.767		

Como se puede observar en la tabla anterior la diferencia al asociar conceptos en el subtest de semejanza de la escala de inteligencia Weschler es estadísticamente significativa a $P < .001$ entre los grupos experimentales y controles, lo que nos indica que los niños que recibieron el entrenamiento tuvieron mejores puntuaciones en la segunda evaluación (Gráfica 3), no siendo este el caso en la condición de oportunidad de enseñanza, por lo que se concluye que el efecto del entrenamiento en este subtest fue similar en ambas escuelas.



En la prueba para asociar conceptos en láminas se analizaron cada uno de los cuatro niveles: nominal, perceptual, funcional y categorial. A continuación se presentan las tablas y gráficas que muestran los resultados:

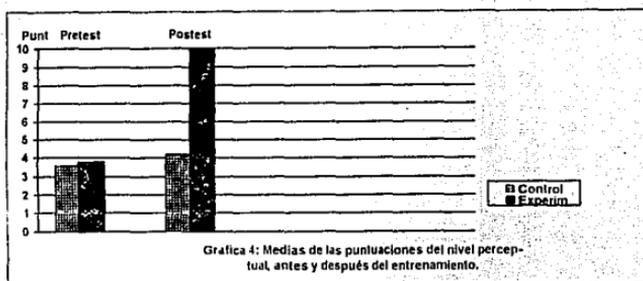
En ambas escuelas los niños no utilizaron ni antes ni después del entrenamiento conceptos a nivel nominal para asociar los dibujos que se les presentaban, es decir, no mencionaron nombres o palabras que designaran a las personas, animales o cosas que veían. Por tal razón no se presentan los resultados correspondientes a este nivel.

En cuanto al uso de conceptos a nivel perceptual para asociar los dibujos fue diferente después del entrenamiento (Tabla 6).

Tabla 6: Análisis de la varianza de la frecuencia del uso de conceptos a nivel perceptual para relacionar dibujos.

Condición	Suma de cuadrados	GL	Medias de C	F	Sign de F
Grupos	160.321	1	160.321	9.723	.005
Escuela	34.321	1	34.321	2.082	.162
Interacción	4.321	1	4.321	.262	.613
Explicación	198.964	3	66.321	4.022	.019
Residuo	395.714	24	16.488		
Total	594.679	27	22.025		

Los resultados señalan que existen diferencias estadísticamente significativas a $P < .005$ entre los grupos control y experimental, así los niños del grupo experimental después del entrenamiento utilizaron con mayor frecuencia conceptos a nivel perceptual en comparación a los del grupo control, mencionando características físicas de los dibujos, esto se observa también al observar las medias (Gráfica 4). En cuanto al tipo de escuela no se presentan diferencias significativas; por lo que el efecto del entrenamiento es similar independientemente de las oportunidades de enseñanza que se tuvieron.

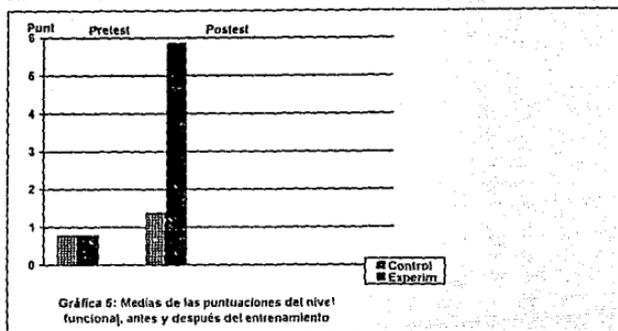


El uso de conceptos a nivel funcional en la evaluación con láminas fue mayor después del entrenamiento, como se puede ver en la siguiente (tabla 7).

Tabla 7: Análisis de varianza de la frecuencia del uso de conceptos a nivel funcional al relacionar dibujos.

Condición	Suma de cuadrados	GL	Medias de C	F	Sign de F
Grupos	141.750	1	141.750	23.439	.000
Escuela	12.893	1	12.893	2.132	.157
Interacción	38.893	1	38.893	6.431	.018
Explicación	193.536	3	64.512	10.667	.000
Residuo	145.143	24	6.048		
Total	338.679	27	12.544		

De acuerdo con el análisis anterior los niños mencionaron con más incidencia el uso o la función de lo presentado en los dibujos después del entrenamiento, ya que son estadísticamente significativas las diferencias entre ambos grupos a $P < .001$; las medias nos muestran las diferencias encontradas en ambos grupos (Gráfica 5). En este nivel tampoco se presentaron diferencias entre ambas escuelas.

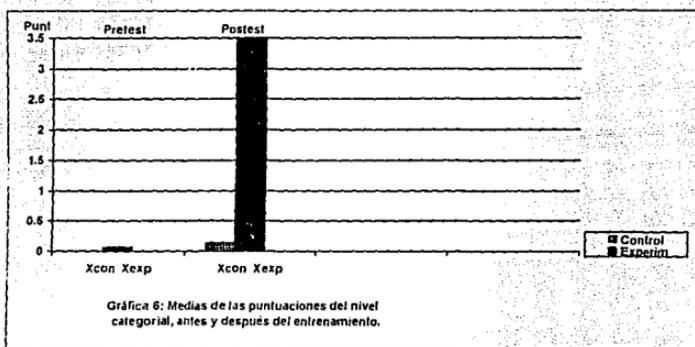


En el último nivel de clasificación que requiere de mayor habilidad para asociar conceptos se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 8: Análisis de varianza de la frecuencia del uso de conceptos a nivel categorial al relacionar conceptos.

Condición	Suma de cuadrados	GL	Medias de C	F	Sign de F
Grupos	78.893	1	78.893	69.758	.000
Escuela	6.036	1	6.036	5.337	.030
Interacción	6.036	1	6.036	5.337	.030
Explicación	90.964	3	30.321	26.811	.000
Residuo	27.143	24	1.131		
Total	118.107	27	4.374		

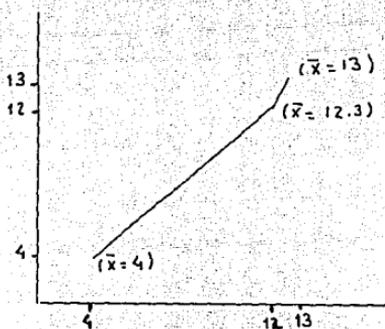
Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas a $P < .001$ entre el grupo control y experimental después del entrenamiento, lo que no sucedió entre escuelas, es decir, el entrenamiento fue efectivo independientemente de las oportunidades de enseñanza. Las diferencias entre los grupos nos indica que después del entrenamiento los niños llegaron a clasificar los dibujos presentados en categorías supraordenadas.



En cuanto a la medida de tendencia central de los grupos experimental y control se observan diferencias entre ellos, lo que también nos indica que el entrenamiento fue efectivo.

		Escuela Privada		Escuela Pública	
Nivel		Gpo. exp.	Gpo. control.	Gpo. exp.	Gpo. control.
Perceptual	X	10.71	6.71	9.29	3.71
	DS	5.15	4.54	3.15	2.98
Funcional	X	4.00	1.86	7.71	0.86
	DS	3.11	2.27	2.87	1.07
Categorial	X	4.43	0.14	2.57	0.14
	DS	0.14	0.38	1.72	0.38

Con el objeto de reafirmar los resultados obtenidos en la post evaluación, se aplico después de dos meses el subtest de semejanzas al grupo experimental. A continuación se muestra la gráfica que nos muestra el comportamiento de los datos.



Medias del subtest de semejanzas

CONCLUSIONES Y DISCUSION

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación podemos concluir que las puntuaciones del Coeficiente Intelectual Verbal (WISC-R) de los niños de primer grado que asisten a la escuela pública son inferiores en comparación a la de los niños de la escuela privada, ya que en la primera se obtuvo una media de 85.76 y en la segunda una media de 93.86; lo cual nos señala que los niños con un nivel sociocultural con menos oportunidades tienen habilidades verbales menos desarrolladas.

Estos resultados apoyan lo que autores como Gesell, Rondal en 1980 y Palacios en 1988 entre otros han postulado sobre las oportunidades socioculturales que tienen los niños según el ambiente donde vivan. Así podemos decir que las oportunidades que tienen los niños en cuanto a su contacto social (familia, amistades, colonia, etc.) e intelectual (educación formal e informal) influyen en su habilidad verbal y por lo tanto en su facilidad para comprender y producir ideas.

En relación a las deficiencias en el lenguaje que mide la parte verbal del WISC-R, observamos que la mayor incidencia se obtuvo en el subtest de semejanzas, ya que un 52% de la escuela pública y un 32% de la escuela privada de los niños de primer grado no establecen relaciones entre los conceptos o bien lo hacen a nivel perceptual. Esto según autores como Spitzer 1978, Clark y Hecht en 1983, es debido a la falta de estimulación o instrucción específica que podría ayudar a los niños a ser más conscientes de las semejanzas entre los elementos a clasificar.

En cuanto a la relación de los puntajes obtenidos en ambas pruebas, subtest de semejanzas (WISC-R) y evaluación con láminas, no hubo una correlación positiva, se observó que los niños tuvieron mejores ejecuciones al asociar dibujos que al asociar conceptos verbalmente, el 51.5% en la escuela pública y el 55% en la escuela privada llegaron a mencionar relaciones perceptuales, funcionales y algunos de ellos catego-

riales, relaciones que no habían sido establecidas al preguntárseles verbalmente, de esta manera se obtuvo el 45% en la primera escuela y el 48.5% en la segunda; de la población total que habían presentado puntuaciones significativamente bajas en el subtest de semejanzas (-7) según Sattler (1988), de niños que se quedaron en un nivel perceptual al relacionar los conceptos en dibujos.

Uno de los principales logros de esta investigación fue mejorar las respuestas de los niños de primer grado al asociar conceptos, a través del entrenamiento basado en los niveles de formación de conceptos propuestos por Bruner en 1969 y Oerter en 1975 y en los niveles de conocimiento concreto, semiconcreto y abstracto descritos por Underhill y col. en 1980 (cit. en Cecil, 1990). De acuerdo con Castro (1973) y Moraleda en 1992 consideramos que existe la posibilidad de desarrollar en los niños entre seis y siete años la habilidad para asociar conceptos por medio de una instrucción más planeada y específica, la cual es muy importante para asegurar éxitos escolares en cuanto a la comprensión de lo que se le enseñara, así como un conocimiento más completo de su mundo.

El análisis cuantitativo realizado demostró que las puntuaciones estandarizadas que habían obtenido los niños en el subtest de semejanzas, y que les hacía pertenecer a una descripción cualitativa "deficiente", mejoraron después del entrenamiento; lo que permitió que todos los niños pasaran a otra descripción cualitativa (Sattler, 1988). En la escuela privada 4 niños pasaron al rango "promedio o normal"; 1 "arriba del promedio" y 2 a un "superior"; y en la escuela pública 3 de los niños pasaron al rango "promedio o normal", otros 3 "arriba del promedio" y 1 a "superior", lo que no sucedió con los sujetos del grupo control a excepción de una niña de la escuela privada, lo que creemos se debió al grado de ansiedad que presentó en el pre-test, lo que la bloqueó para responder; y a factores de maduración.

La asociación de conceptos que realizan los niños de primer grado fue influida por el entrenamiento de diferentes maneras:

En el nivel nominal para la formación de conceptos que se evaluó en la primera sesión del entrenamiento, a través de pedirles que seleccionaran una tarjeta con el nombre de un objeto real que era mostrado, nos aseguró que los niños sabían el nombre de los conceptos que se utilizaron en las evaluaciones. En el entrenamiento, sin embargo al asociarlos ellos no mencionaron su referente; lo que nos señala que en el entrenamiento no es necesario instruir a este nivel, y que a esta edad también como sostienen Clark y Hech (1983) los niños pueden comprender pero no producir. Es decir, conocen las características físicas, funcionales y categoriales de los conceptos, pero no las expresan cuando se les cuestiona sobre la relación que tienen con otros. Es por esta razón que es importante que a los niños de esta edad se les enseñe a encontrar las semejanzas de los conceptos que ellos saben pero no utilizan.

En el nivel perceptual se notó un decremento en el uso de conceptos que pertenecen a este rubro después del entrenamiento. Comparando las medias de los grupos experimentales de ambas escuelas se observó que los niños continuaron mencionando características físicas de los objetos, pero las respuestas eran complementadas con asociaciones a nivel funcional y/o categorial. Lo anterior confirma lo que Secadas y Barbera en 1988 señalaron sobre la capacidad que tienen los niños de 6 a 7 años para considerar otros aspectos de los conceptos y que sus asociaciones pueden ser mejoradas a través de una instrucción planificada, de acuerdo con Bazán en 1973.

En el nivel funcional se obtuvo un aumento significativo del uso de los conceptos al identificar relaciones entre conceptos verbales y visuales, lo que no sucedió con los niños que no recibieron entrenamiento. Esto nos señala que los niños mencionaron la función de los elementos que se les pedía clasificar, sin embargo no lograban hacerlo por que no consideraban que los elementos pueden ser iguales porque sirven o se usa para lo mismo.

En el último nivel, categorial los niños llegaron a producir conceptos a este nivel, así mismo se observó que algunas categorías tuvieron más incidencia de uso, como por ejemplo: frutas, animales y pinturas, lo que podría deberse según Piñeiro en 1994 a que las frutas son asociadas con una necesidad básica del ser humano, los animales porque tienen un gran impacto y las pinturas porque le sirven para crear.

Según los resultados obtenidos en la prueba aplicada posteriormente del Pretest se observó que las respuestas de los niños se mantuvieron, es decir, los efectos del entrenamiento permanecieron después de dos meses.

Por otro parte, también concluimos que independientemente del nivel sociocultural al que pertenecen los niños y de su Coeficiente Intelectual Verbal los efectos del entrenamiento para asociar conceptos tuvo el mismo efecto, pues ambos pasaron de un nivel cualitativo bajo a uno normal o superior.

De acuerdo con Spitzer (1978), consideramos que el agrupamiento a nivel abstracto es uno de los principales logros que debe alcanzar el niño a la edad preescolar y, que si no la ha logrado todavía cuando ingresa al primer año de primaria, se debe detectar para desarrollar esta habilidad por medio de un entrenamiento como el nuestro, basado en los niveles de aprendizaje propuestos por Underhill y col. en 1980: concreto, semiconcreto y abstracto, los cuales consideramos son los más adecuados para llegar a un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, de esta investigación podemos concluir que el entrenamiento es efectivo como un método para enseñar la semántica del lenguaje a los niños que ingresan al primer grado y que debería de utilizarse para que logren formar conceptos completos, que de acuerdo con Esteve en 1979 le permitirá al niño representar con precisión tanto los fenómenos observables como las relaciones internas que se abstraen a partir de lo observado, así como un conocimiento pleno de su mundo, el cual le pro-

porcionará bases firmes para un mejor desarrollo intelectual infantil y sobre esta se puedan tener mayores avances en cuanto al aprendizaje en general.

Para algunos autores como Wallon en 1965 y Crystal en 1987 el desarrollo de los conceptos es el período cuando el niño cuenta con la habilidad para integrar varias características del conocimiento semántico dentro de un solo concepto, pero esto no es posible antes de los 8 o 9 años. Así para estos autores el pensamiento categorial no puede llegar a un nivel abstracto a esta edad, pues el niño solo puede imaginar las cosas en concreto. De esta manera nos podemos dar cuenta en esta investigación, que esto puede ser cierto, siempre y cuando no haya una estimulación adecuada bajo una instrucción específica para llegar a hacer clasificaciones a niveles abstractos, esto confirma lo que autores como Terrones en 1994 afirman sobre esta habilidad, ellos creen que a los 6 años es posible manejar clasificaciones considerando varios aspectos del concepto.

Consideramos que el efecto del entrenamiento fue independiente del tipo de escuela (pública-privada), lo que contradice a autores como Bruner (1980), quien asegura que los niños con mejores oportunidades sociales obtienen un aprovechamiento más favorable de una situación de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que en esta investigación, no se pudo realizar en la misma delegación por cuestiones de acceso a las Instituciones. En cuanto a los datos sobre el nivel sociocultural de los padres, no fue posible recabarlos debido a que no se les entrevistó por diversos motivos como el tiempo, espacio u otros.

Por último, consideramos que es importante que los datos que se obtuvieron en esta investigación sean corroborados y ampliados por estudios posteriores, tomando en cuenta otras poblaciones (preescolares, misma delegación, Coeficiente Intelectual, etc.) y teniendo más control sobre los datos sociodemográficos (nivel de estudio de los padres, ingresos económicos, etc.) de los individuos sujetos a investigación.

BIBLIOGRAFIA

- Airmard, P.; (1987) El lenguaje del niño. México: FCE.
- Alcazar, L.; Huerta, M. y Ramos, T.; (1980) Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, U. N. A. M.
- Alonso, J.; (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana.
- Alva, E.; y Martínez, N.; (1985) A descriptive study of language in preschool children. Developmental Psychology, Vol. 12, pp 89-93.
- Arboleda, R.; (sin/fecha) Análisis del lenguaje en dos muestras de niños prescolares. Folleto de divulgación: U.A.M.
- Ardila, A.; (1982) Psicología del lenguaje. México: Trillas.
- Ausubel, D. y Sullivan, H.; (1957) Theory and problem of child development. N.Y: Grunne Stralon.
- Azcoaga, J.; y Bello, J.; (1990) Los retardos del lenguaje en el niño. España: Paidós
- Azcoaga, J.; y Derman, B.; (1991) Alteraciones del aprendizaje escolar. Madrid: Paidós.
- Bazán, J, Mora, A. y Olmedo, J. ; (1973) Manual de didáctica del lenguaje. México: U. N. A. M.

- Bruner, J.; (1980) Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid: Pabto del Rio.
- Bruner, J.; y Haste, H.; (1987) La elaboración del sentido. España: Paidós.
- Castañeda, M.; (1982) Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos. México: Trillas.
- Castro de Amato, L.; (1973) La conducción educativa del primer grado. Argentina: Kapeluz.
- Chomsky, N.; (1981) Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognoscitivas. México: Trillas.
- Clark, E.; y Hecht, B.; (1983) Comprehension, production and language acquisition. Annual Review, Vol. 34, pp. 79 - 93.
- Cooper, J.; (1990) Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
- Crystal, D.; (1987) The Cambiadge Encyclopedi:1 of Language. N. Y.: C.U.P
- Dale, P.; (1980) Desarrollo del lenguaje. México: Trillas
- Danoff, J.; y Breitbart, M.; (1981) Iniciación con los niños. México: Trillas.
- Delval, J.; (1994) El desarrollo humano. España: Siglo XX
- Díaz Barriga, F.; (1988) Diseño de estrategias instruccionales cognoscitivas. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. Facultad de Psicología: U. N. A. M.

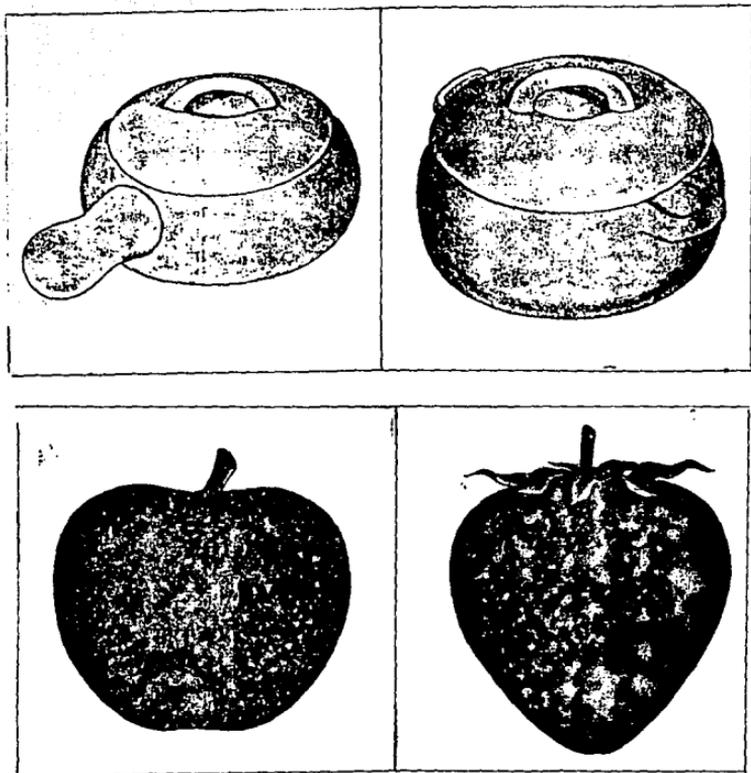
- Ducrot, A., y Tóдоров, E.; (1989) Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. México: Siglo XXI.
- Echeita y Martín; (1990) Interacción social y aprendizaje, en Marchesi y col. (comp) Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- Eilyn, I.; (1980) Semantic and Pragmatic Language Disorders. Texas: Aspen.
- Esteve, J.; (1979) Lenguaje educativo y teorías pedagógicas. España: Anaya.
- Fajardo, J. I.; (1992) Desarrollo del lenguaje y la lecto-escritura. Revista Rompan filas, No. 2, pp.3-13.
- Fernández, A., Ferreres, V., y Sarramona, J.; (1986) Didáctica del lenguaje. Barcelona: CEAC.
- Gearheart, B., y Müller, C., (1992) Exceptional individuals an introduction. California: Brooks/Cooler.
- Gilly, M.; (1978) El problema del rendimiento escolar. España: OIKOSTAU.
- Gorovich, A. B., (1989) Desarrollo de la formación del concepto en el niño y su relación con el nombrar. México: U.A.M.
- Leyva, E.; (1989) Representación de categorías naturales en memoria semántica. Programas de Publicaciones de Material Didáctico. Facultad de Psicología: U:N:A:M.

- Langford, P.; (1989) El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria. España: Paidós.
- Moraleda, M.; (1992) Psicología en la escuela infantil. España: Eudema.
- Moraes, M.; (1980) Psicometría Aplicada. México: Trillas.
- Moscato, M. y Wittwer, J.; (1979) Psicología del lenguaje. Madrid: Edaf.
- Nelson, K.; (1988) El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido. Madrid: Alianza.
- Oerter, R.; (1975) Psicología del pensamiento. España: Herder.
- Olerón, P.; (1981) El niño y la adquisición del lenguaje. Madrid: Morata.
- Palacios, J.; (1988) Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos. España; Morata.
- Piaget, J. y Inhelder. (1963) Psicología del niño. España; Morata.
- Piaget, J.; (1977) La construcción de lo real en el niño. Barcelona: Grijalbo.
- Piñero, A.; Morenza, L.; Torres, R. y Estevenson, B. (1993-1994) Ejemplares no pertinentes (Aspecto natural en la categorización). Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol. 2, No 1, pp 17-26.
- Pulaski, M.; (1989) El desarrollo de la mente infantil según Piaget. Paidós: España.

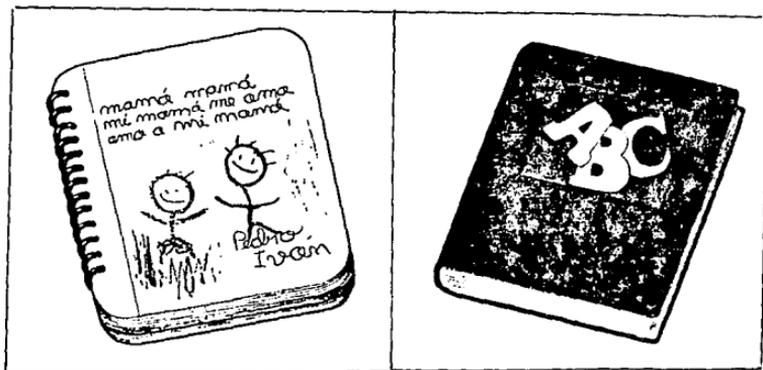
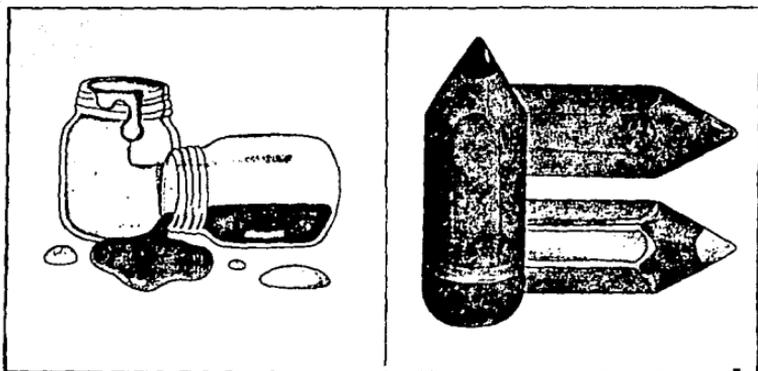
- Ramírez, A.; (1990) Estandarización de estilos conceptuales de Jerome Kagan. Facultad de Psicología: U. N. A. M.
- Ribes, E.; (1979) El desarrollo del lenguaje gramatical en niños: Un análisis teórico y experimental. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. Vol. 5 (1), pp.
- Robinson, W.; (1978) Lenguaje y conducta social. México: Trillas.
- Rondal, J.; (1980) Lenguaje y educación. Barcelona: Médica y Técnica.
- Serafino, P.; y Armstrong, J.; (1988) Desarrollo del niño y del adolescente. México: Trillas.
- Secadas, F. y Barberá, E.; (1981) Psicología evolutiva. España: CEAC
- Shardakov, M.; (1968) Desarrollo del pensamiento en el escolar. España: Grijalbo.
- Shickedanz, J. y Forsyth, D. ; (1982) Toward Understanding Children. Boston.: Little Brown.
- Spitzer, D. R.; (1978) Formación de conceptos y aprendizaje temprano. Buenos Aires: Paidós.
- Stahl, S.; y Fairbanks, M.; (1986) The effects of vocabulary instruction: A Model Based Meta - Analysis. Review of Educational Research. Vol 56, pp. 72-110.
- Strommen, J.; y Col. (1987) Psicología del desarrollo. Edad Escolar. México: Manual Moderno.

- SEP - DGEE (1985) La adquisición del lenguaje. Serie de cuadernos didácticos. México.
- SEP - DGEE (1993) El plan y programas de estudio de Educación Básica Primaria. Serie de cuadernos de material didáctico México.
- Simposium de la asociación Psicológica científica francesa. (1978) La génesis del lenguaje. España: Pablo del Rio.
- Terrones, A. y Solís, M. (1994) Vocabulario y nivel de comprensión en estudiantes con educación preescolar y sin dicha experiencia educativa. Revista Latinoamericana de Psicología. V. 26, No 1, pp 83-95.
- Turner, J.; (1981) Desarrollo cognitivo. España: CEAC
- Ullman, S.; (1979) Significado y estilo. Madrid: Aguilar
- Wallon, H. (1987) Psicología y educación del niño, en Palación, J. (comp) Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil. España: MEC.

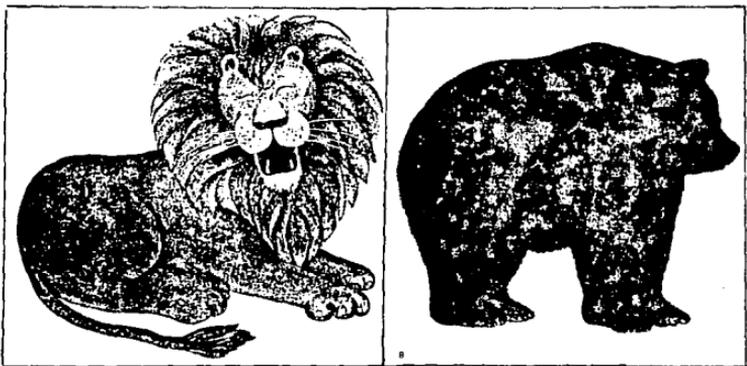
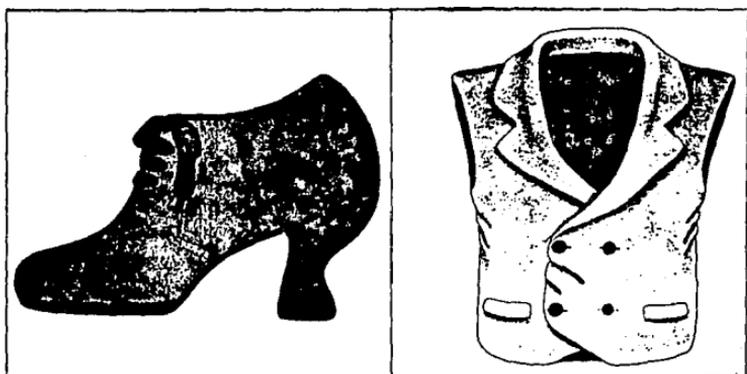
ANEXOS



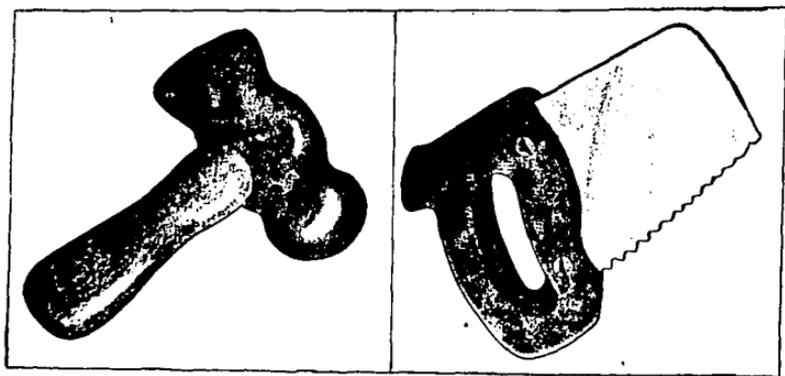
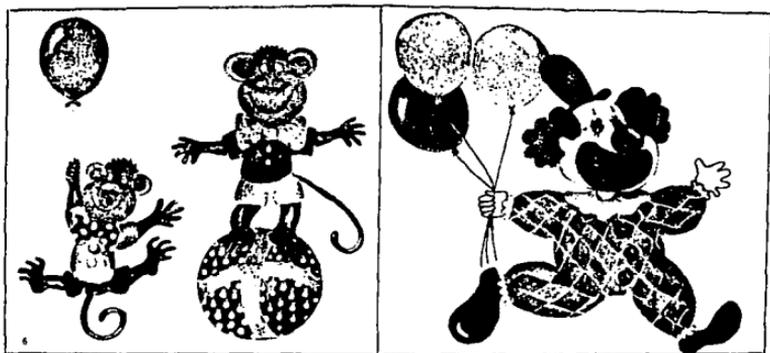
APENDICE 1 Estas láminas fuerón presentadas a color y su tamaño original es de 30 x 15 cm



APENDICE 1: Estas láminas fuerón presentadas a color y su tamaño original es de 30 x 15 cm



APENDICE 1. Estas láminas fuerón presentadas a color y su tamaño original es de 30 x 15 cm



APENDICE 1. Estas láminas fuerón presentadas a color y su tamaño original es de 30 x 15 cm

Esto sirve para... ponerse

Esto sirve para... cocinar

Esto sirve para... trabajar

APENDICE 3: Hojas tamaño carta impresas con un título (a cada niño se le entregaban tres hojas)

taza



Jarra



Brocha



Plato



Desarmador



Martillo



APENDICE 4: Tarjetas de 12 x 8 cm con nombres de objetos (este es el tamaño y la presentación original de las tarjetas)

Clavo



Pantalón



Pegamento



Fruta

Verdura

Sueter



APENDICE 4: Tarjetas de 12 x 8 cm con nombres de objetos (este es el tamaño y la presentación original de las tarjetas)

Sombrero



Blusa

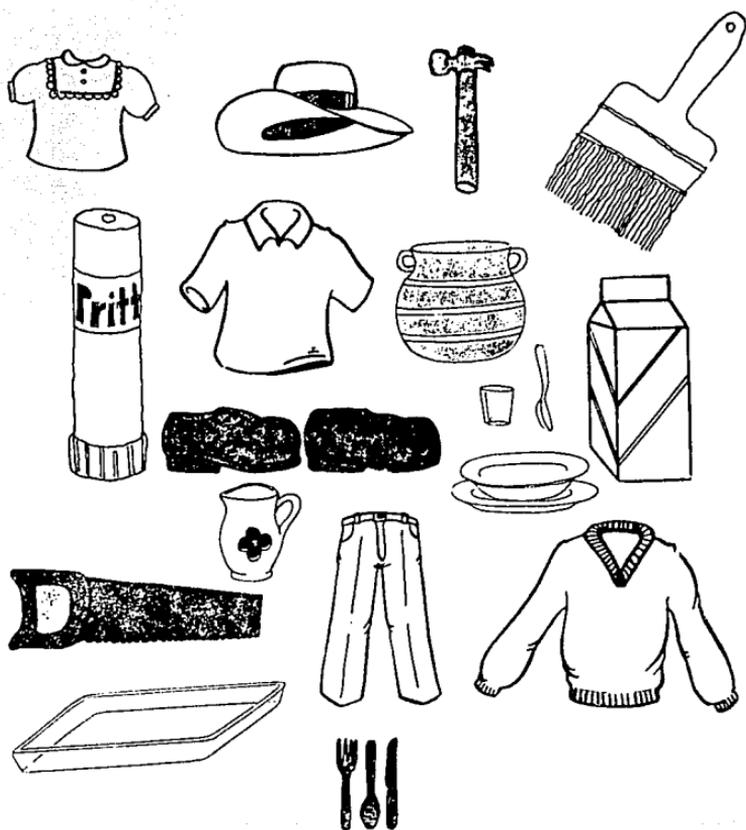


Zapatos



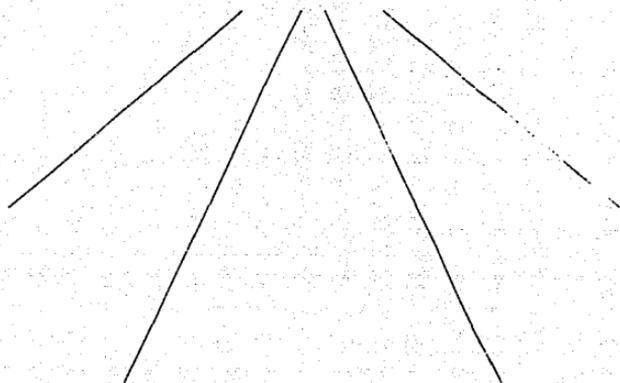
Bebida

APENDICE 4: Tarjetas de 12 x 8 cm con nombres de objetos (este es el tamaño y la presentación original de las tarjetas)



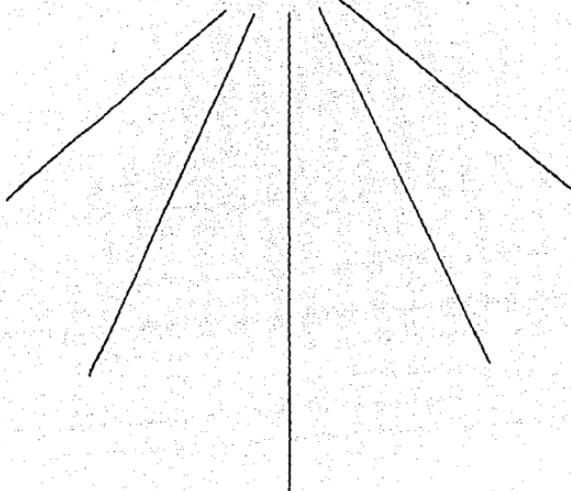
APENDICE 5: Diversos dibujos, los cuales se pegarón en las hojas impresas con un título.

Carnes



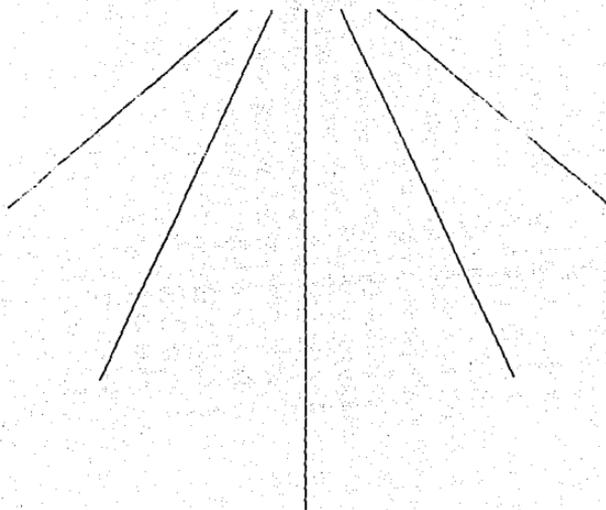
APENDICE 6: Hojas con mapas conceptuales, una para cada niño.

Verduras



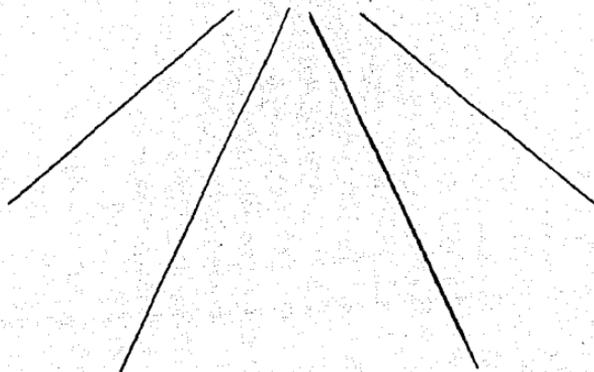
APENDICE 6: Hojas con mapas conceptuales, una para cada niño.

Frutas

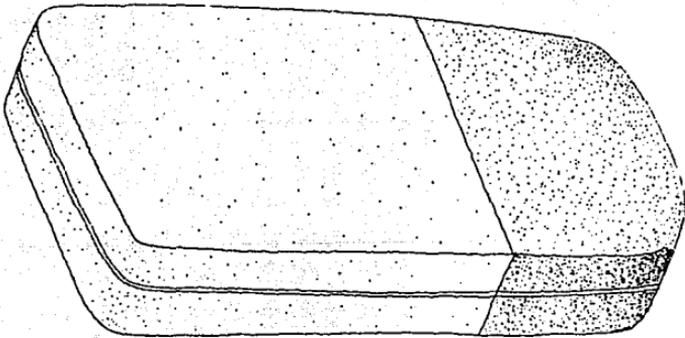
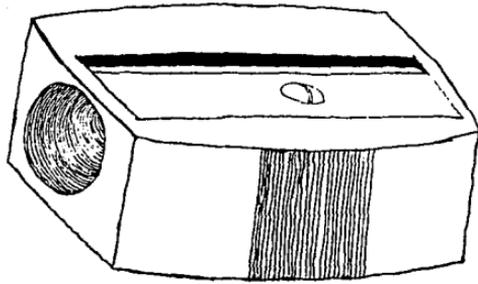


APENDICE 6: Hojas con mapas conceptuales, una para cada niño.

Bebidas



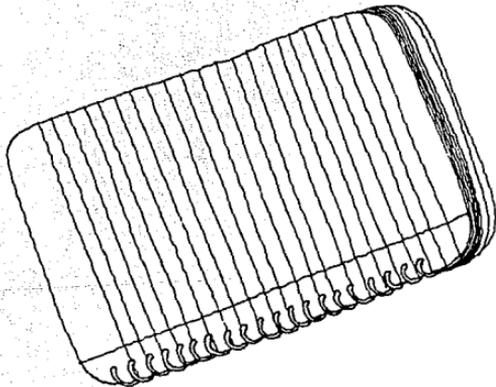
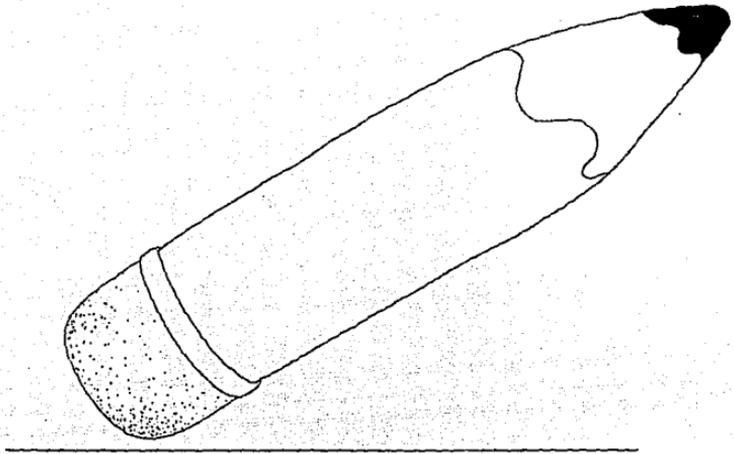
APENDICE 6: Hojas con mapas conceptuales, una para cada niño.



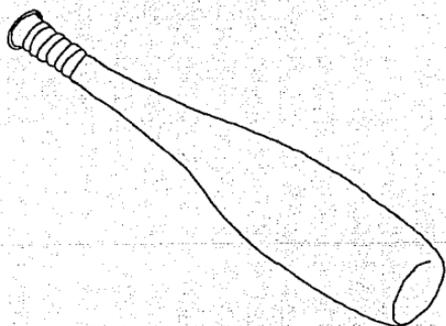
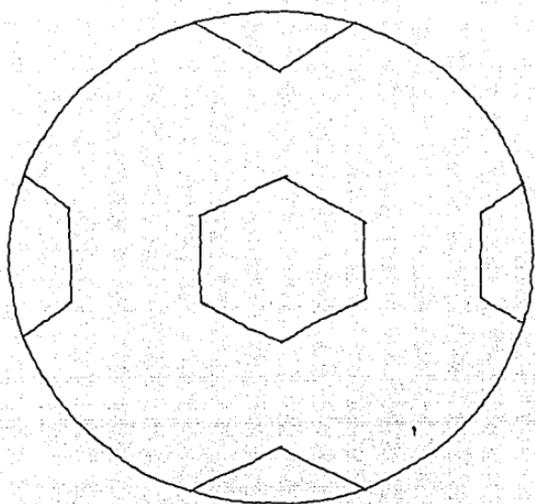
APENDICE 7: Dibujos en reducción, los cuales eran presentados en tamaño carta.



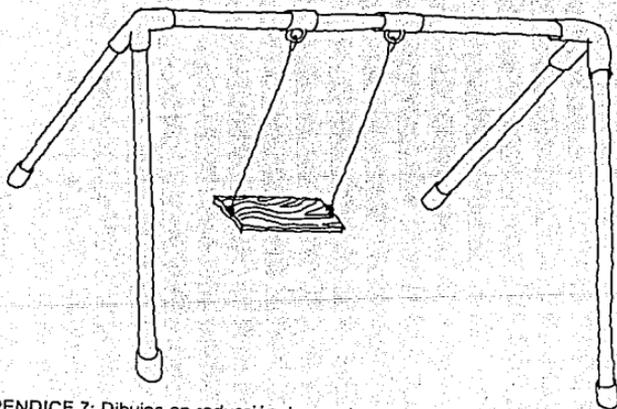
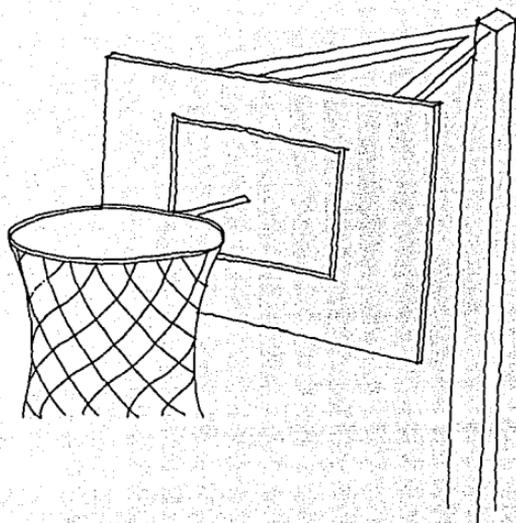
APENDICE 7: Dibujos en reducción, los cuales eran presentados en tamaño carta.



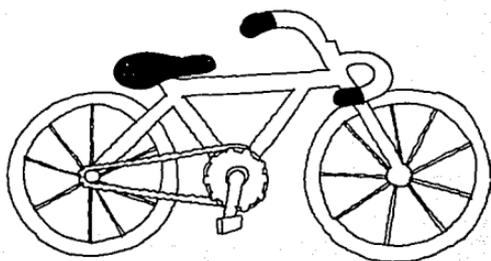
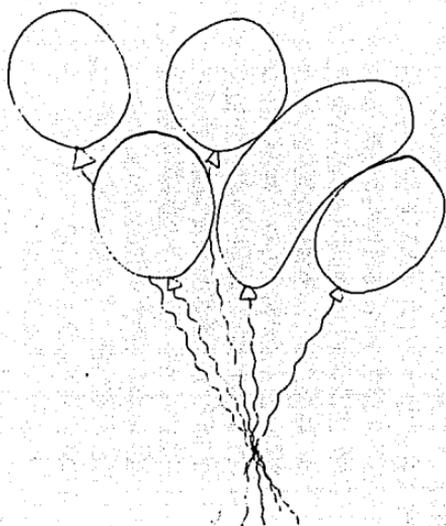
APENDICE 7: Dibujos en reducción, los cuales eran presentados en tamaño carta.



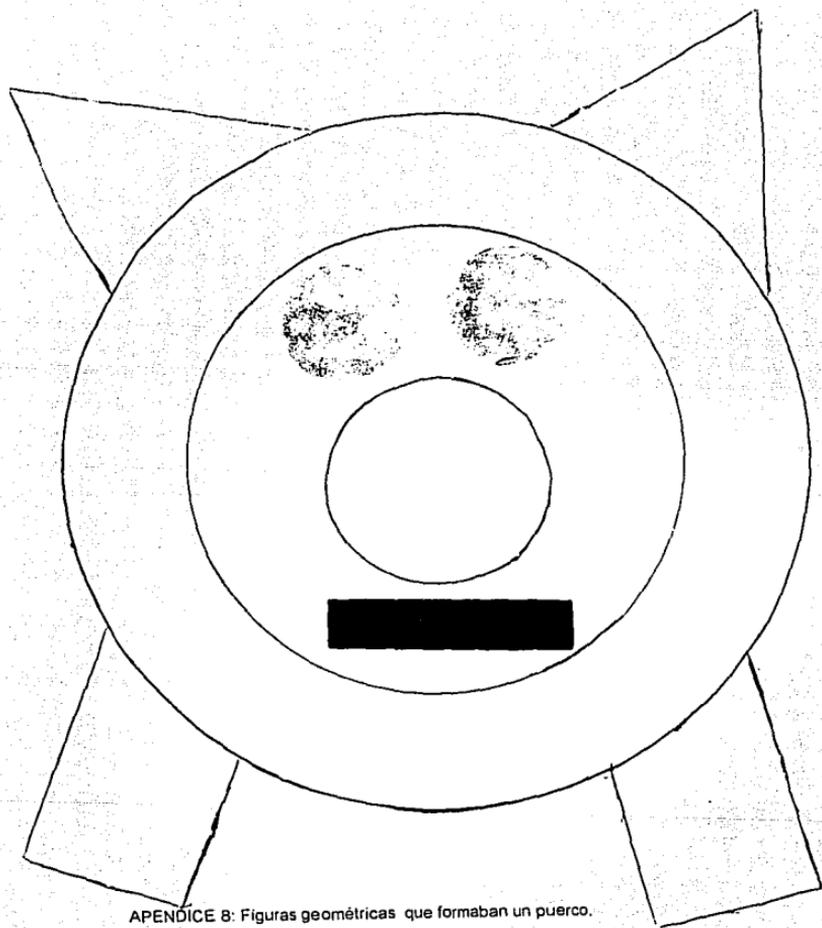
APENDICE 7: Dibujos en reducción, los cuales eran presentados en tamaño carta.



APENDICE 7: Dibujos en reducci3n, los cuales eran presentados en tama1o carta.



APENDICE 7: Dibujos en reducción, los cuales eran presentados en tamaño carta.



APENDICE 8: Figuras geométricas que formaban un puerco.