



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

DIFERENCIAS EN LA CONCIENCIA SEMÁNTICA EN NIÑOS  
DE 6 Y 7 AÑOS DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA CIUDAD  
DE MÉXICO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

YARA ABRIL MARTÍNEZ GALICIA

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA:

DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ

COMITÉ:

DRA. BLANCA INÉS VARGAS NÚÑEZ

DRA. MARLENE RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

DRA. GABRIELA ORDAZ VILLEGAS

MTRO. GABRIEL MARTÍN VILLEDA VILLAFAÑA



CIUDAD DE MÉXICO

JUNIO 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos**

A la DGAPA y su programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT-306116, por el financiamiento designado al presente proyecto de titulación

Dra. Judith Salvador-Cruz por todas las oportunidades, enseñanzas, cariño y paciencia, es un placer encontrar a personas maravillosas como usted, mi cariño y admiración por siempre.

Dra. Marlene Rodríguez, Dra. Inés Vargas, Gabriela Ordaz, Mtro. Gabriel Villeda y Lic. Eduardo Contreras, por su tiempo, confianza, paciencia y apoyo otorgado para la realización de este proyecto.

Los profesores que con su labor y enseñanza impulsaron mi camino hasta aquí.

Kary, Jorgito, Mari, Yehoram y Pao por los momentos divertidos, enriquecedores, su compañía y apoyo durante la carrera. ¡Los quiero!

Alfredo, Daniel por sus palabras de aliento y todos lo que de alguna u otra forma me apoyaron durante este camino

Y finalmente Sr. C., por ser mi apoyo, confidente, amigo, por tu cariño y amor incondicional, por levantarme cuando creo que ya no puedo dar más, mostrarme siempre el lado dulce de la vida y todo lo que el amor es capaz de hacer. ¡Te amo!

## **Dedicatorias**

A mi hermano, mi compañero de vida, por estar siempre a mi lado y apoyarme, gracias por tu esfuerzo de cada día y hacer de mi vida un momento más agradable. Te admiro mucho

A mi madre por ser la persona que me ha ayudado a ser lo que soy, ser mi modelo a seguir, espero algún día ser igual de fuerte y valiente como tu; gracias por todo tu esfuerzo y amor. Te amo mamá.

## Índice

Resumen.....	1
Introducción .....	2
Capítulo 1. Lenguaje.....	4
Funciones del lenguaje.....	6
Componentes del lenguaje .....	10
Desarrollo del lenguaje .....	13
Capítulo 2. Semántica .....	17
Tipos de significado .....	19
Características del significado.....	22
Componentes de la semántica/ teoría del significado .....	22
Teorías de desarrollo de la semántica .....	25
Desarrollo de la semántica .....	27
Vigotsky .....	34
Enfoque cognitivo de Piaget .....	37
Capítulo 3. Metalingüística.....	40
Perspectivas del desarrollo de la metalingüística.....	41
Conciencia metalingüística .....	44
Conciencia semántica.....	46
Capítulo 4. Método .....	51
Justificación.....	51
Pregunta de investigación .....	52
Objetivos específicos .....	53
Variables .....	53
Variable Independiente .....	53
Variable Dependiente.....	54
Tipo de estudio y diseño .....	54
Participantes .....	55
Criterios de inclusión .....	55

Criterios de exclusión.....	55
Instrumentos .....	56
Contexto y escenario .....	59
Procedimiento .....	60
Análisis estadístico.....	62
Capítulo 5. Resultados .....	63
Capítulo 6. Discusión.....	70
Capítulo 7. Conclusiones .....	74
Referencias.....	76
Apéndice 1 .....	86

## **Índice de tablas**

**Tabla 1.** Etapas del lenguaje de acuerdo a Narbona y Chevrie-Muller (1997)

**Tabla 2.** Tipos de significados según Leech (1974)

**Tabla 3.** Categorías de las palabras infantiles de acuerdo a Maldonado, Sebastián y Soto (1993)

**Tabla 4.** Clases de palabras con sus características de acuerdo a la RAE (2019)

## Índice de figuras

**Figura 1.** Relación entre lenguaje, lengua, comunicación y habla según Fonseca, Correa, Pineda y Lemus (2011)

**Figura 2.** Adaptación del modelo de comunicación de Jakobson (1985)

**Figura 3.** Adaptación de las funciones del lenguaje con respecto a su componente en la comunicación verbal según Jakobson (1985)

**Figura 4.** Interacción de los componentes y dimensiones del lenguaje de acuerdo a Bloom y Lahey (1978)

**Figura 5.** Componentes del significado según Diéguez-Vide y Peña-Casanova (2012)

**Figura 6.** Ejemplo de solapamiento

**Figura 7.** Ejemplo de solapamiento ordenado

**Figura 8.** Ejemplo de opuestos a partir de bifurcaciones

**Figura 9.** Fotografía del lugar de aplicación

**Figura 10.** Distribución del desempeño de los participantes en el AV1

**Figura 11.** Distribución del desempeño de los participantes en el AV2

**Figura 12.** Distribución del desempeño de los participantes en el AV3

**Figura 13.** Distribución del desempeño de los participantes en el AV4

**Figura 14.** Distribución del desempeño de los participantes en el AV5

**Figura 15.** Promedio general de desempeño por edad

**Figura 16.** Distribución de puntajes obtenidos por edad

**Figura 17.** Distribución de la forma de realizar la descripción de la lámina por edad

**Figura 18.** Promedio y clase de palabras empleadas para la descripción de la lámina por edad

**Figura 19.** Promedio general de palabras empleadas en la descripción de la lámina por edad

## Índice de siglas

**AV** Absurdos verbales

**CS** Conciencia semántica

**ESNB-MX** Escala de Signos Neurológicos Blandos

**FV** Fluidez Verbal

**RAE** Real Academia Española

## Resumen

El lenguaje es uno de los procesos más complejos e interesantes de la psique humana, pues involucra diversos componentes, niveles y funciones. Una de las funciones del lenguaje que tiene un desarrollo tardío es la metalingüística ya que requiere de factores cognitivos y de la escolaridad para poder desarrollarse plenamente; dentro de los aspectos relacionados con la metalingüística la conciencia semántica definida como la capacidad de otorgar significados que han sido establecidos arbitrariamente para denominar a los conceptos y los elementos, así como manipular palabras o los elementos significantes de tamaño superior a una palabra, sin que se afecten los significados es un tópico poco estudiado, por lo que el objetivo de esta investigación fue describir las características de la conciencia semántica en niños de 6 y 7 años por medio del desempeño de las subpruebas: Absurdos Verbales (AV) y Fluidez verbal (FV) de la Escala de Signos Neurológicos Blandos ESNB-MX. La investigación fue cuantitativa no experimental con alcance descriptivo y diseño transversal; la muestra estuvo conformada por 34 niños divididos en dos grupos con 17 niños cada uno de acuerdo a su edad. El análisis de las subpruebas mencionadas mostró que a mayor edad mejor desempeño en la conciencia semántica, se observó que las características que marcan la diferencia entre 6 y 7 años son: la irreversibilidad, la centración y la composicionalidad. El análisis de la fluidez verbal (subprueba descripción de una lámina) mostró que existen diferencias entre la descripción de los niños de 6 y 7 años, porque los niños de 7 años se caracterizaron por una mayor habilidad de composicionalidad semántica en comparación con el desempeño de los niños de 6 años. En la subprueba absurdos verbales el desempeño de los niños mostró diferencias mínimas por edad, siendo los niños de 7 años los de mayor desempeño.

**Palabras clave:** conciencia semántica, niños, absurdos verbales, conciencia metalingüística, fluidez verbal

## Introducción

De los múltiples procesos que son inherentes al ser humano el más complejo, que tiene un alto valor social y mayor repercusión en la vida de las personas es el lenguaje. Este es un sistema complejo con diversos componentes y niveles, por lo que involucra diversos aspectos de índole interna (cognición, desarrollo neurológico, etc.) y externa (contexto, estimulación, escolaridad, etc.), permite la relación del individuo con el mundo, así como la reflexión interna por medio del pensamiento, también es posible representar ideas sobre el mundo y expresarlas por medio de un sistema de signos. Debido al nivel de complejidad son diversas las posturas teóricas que tratan de dar una explicación a este fenómeno.

Su desarrollo comienza a edades muy tempranas, pasando por diferentes estadios que permitirán el desarrollo de los diferentes niveles (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático). Dentro de los niveles del lenguaje la semántica es uno de los temas principales de este escrito, ésta se relaciona con el estudio del sentido de las palabras, es decir, a la comprensión y comunicación de significados que se les asignan a las palabras, por medio de una relación triádica entre los objetos (referencia), el nombre (significante) y el concepto (sentido). El desarrollo de la semántica está íntimamente ligado con el de la sintaxis por lo que muchos teóricos proponen un desarrollo conjunto.

Conforme el niño crece va adquiriendo más habilidades y funciones del lenguaje, la última en desarrollarse y que requiere de la escolaridad para su desarrollo, debido a que en la escuela toman conciencia de la estructura, componentes y funciones del lenguaje es la metalingüística; ésta permite la reflexión del lenguaje, constituye la conciencia y dominio que posee el individuo de la estructura y funciones de su lengua y está íntimamente relacionada con los procesos

lectores. Dentro de las habilidades metalingüísticas más estudiadas se encuentran la conciencia fonológica y sintáctica por ser las variables más cercanas a predecir los procesos de lectura, dejando de lado la conciencia semántica y pragmática, pues se da por hecho que al tener la conciencia fonológica y sintáctica los demás elementos están presentes.

Es por eso que este escrito se enfoca en la conciencia semántica de niños de 6 y 7 años, donde comienza el proceso de escolarización, ya que es importante generar conocimiento de las diversas áreas del lenguaje para poder tener una concepción aún más amplia de los procesos implicados en este. La estructura del presente escrito comienza con la descripción del lenguaje como sistema desglosando sus componentes, niveles y funciones, así como su desarrollo.

En el segundo apartado se explica lo relacionado con la semántica (nivel del lenguaje), teorías de su desarrollo, componentes, características de los componentes, así como los diferentes tipos de significados. En el tercer apartado se desglosa todo lo referente a la metalingüística (función del lenguaje), que al igual que los demás apartados incluye su desarrollo, relación con la lectura, terminando con la conciencia semántica (tema central de este escrito). En los apartados posteriores se describe el método, resultados y conclusiones del estudio.

## Capítulo 1. Lenguaje

Desde las primeras etapas de la vida del ser humano, diversos son los procesos cognitivos que evolucionan para poder lograr el desarrollo ontogenético de los infantes. Uno de ellos que atañe a este manuscrito es el lenguaje, un proceso psicológico complejo, pero vital para todo ser humano. El desarrollo progresivo de este proceso está asociado a la adquisición de otras habilidades cognoscitivas entre ellas las psicomotrices, permitiéndole al niño en cada etapa de su desarrollo adaptarse al ambiente que le rodea, solucionar problemas educativos, sociales, emocionales además de comunicarse.

Así el lenguaje, de acuerdo a la postura teórica tiene diversas definiciones, una de ellas es la propuesta por Ugalde (1989) que plantea lo siguiente:

El lenguaje es un sistema de signos que utiliza el ser humano para comunicarse con los demás o reflexionar consigo mismo, este sistema puede ser expresado por medio de sonidos (signos articulados) o por medios gráficos (escritura), es un fenómeno sumamente complejo que presenta aspectos físicos (sonidos), fisiológicos, psíquicos, lógicos, individuales y sociales (p.17)

Otros investigadores como Bloom y Lahey (1978) proponen la siguiente definición:

Lenguaje es la capacidad para transmitir información, esta puede ser de diferentes formas (sonidos, símbolos, signos, gestos, etc.), es un proceso simbólico que sigue una serie de reglas establecidas, la utilización e interpretación de los símbolos requiere codificación y decodificación por parte del que recibe el mensaje. Es decir, el lenguaje es como un código que permite representar las ideas sobre el mundo utilizando un sistema arbitrario de signos para la comunicación (p.7)

Las definiciones anteriores hacen énfasis en que el lenguaje es un proceso sumamente complejo que involucra diversas variables; permite la comunicación en diferentes formas (sonidos, escritura, gestos, símbolos, etc.) y representar ideas, por lo que es un proceso simbólico, que necesita de reglas, así como de ciertos códigos para poder ser ejecutado. Bloom y Lahey tienen una perspectiva muy acertada al decir que el lenguaje es un proceso simbólico que permite representar ideas sobre el mundo por medio de signos y que estos permiten la comunicación por medio de la codificación y descodificación de estos signos.

Ríos (2010) después de haber recabado diversas definiciones del lenguaje exalta las principales características que tienen en común todas las definiciones:

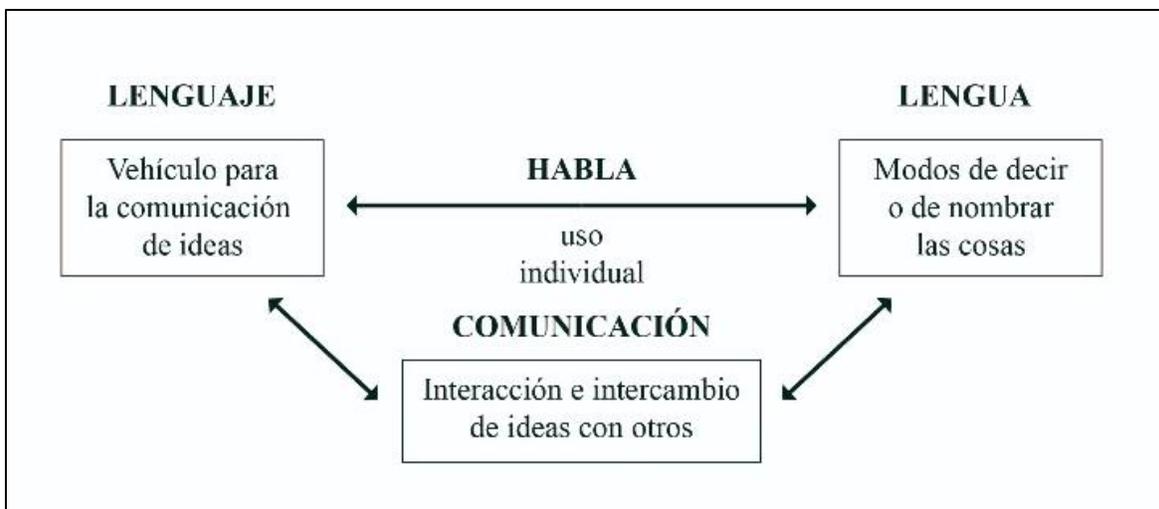
1. El lenguaje se interpreta como un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos)
2. La adquisición y uso de un lenguaje por parte de los organismos posibilita en formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio social
3. El lenguaje da lugar a formas concretas de conducta, lo que permite su interpretación o tipo de comportamiento

Aparte de lo mencionado anteriormente hay que resaltar que en el lenguaje se ven implicados otros procesos como la memoria, pensamiento, audición, atención, aprendizaje, etc., que se van integrando y que por medio de este podemos ver su evolución, provocando la modificación de la capacidad lingüística, en sus diversos componentes sintáctico, fonológico, semántico y pragmático. Se ha observado que el lenguaje por su naturaleza, mantiene un desarrollo continuo y paulatino, presentando una evolución positiva a lo largo de toda la vida, tanto en sus componentes como en sus funciones (Berko & Bernstein, 2010; Jakobson, 1985).

## **Funciones del lenguaje**

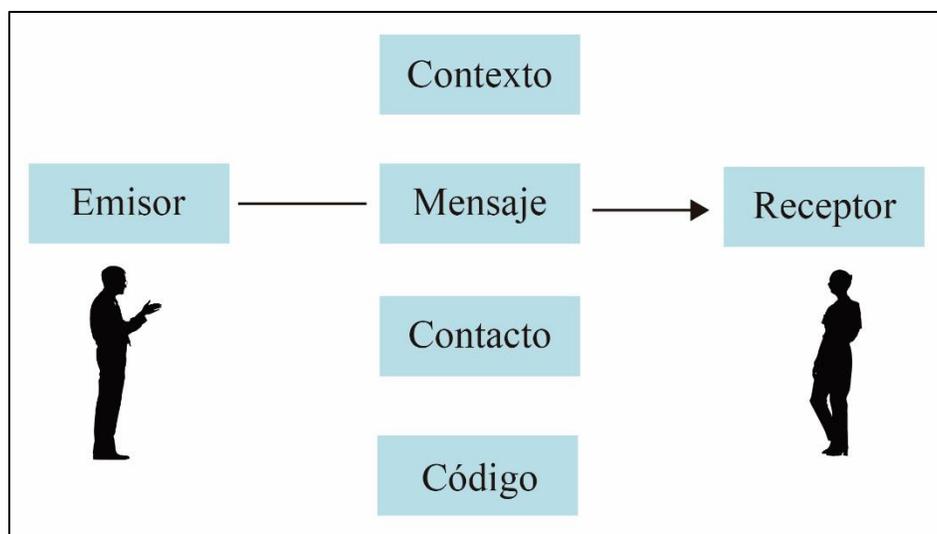
La principal función del lenguaje es la comunicación, ya sea en el uso del lenguaje hablado, escrito o en cualquiera de sus manifestaciones, esto le permite expresar sentimientos, ideas, pensamientos, etc., sin embargo, el lenguaje y comunicación no son sinónimos. Comunicación es el proceso intencionado de transmisión de información, esta comunicación o mensaje que nace en una fuente de comunicación (emisor), ha de ser convertido en un lenguaje inteligible, tanto para la fuente como para el destinatario y el lenguaje es la capacidad del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de palabras (Dosil, 2012).

Otro aspecto que se debe dejar en claro es que el lenguaje es diferente de lengua y habla, sin embargo, tienen una estrecha relación como lo señalan Fonseca, Correa, Pineda y Lemus (2011) (Figura 1). La lengua es parte esencial del lenguaje, es el sistema de comunicación y expresión verbal, propio de un pueblo, grupo o sociedad; y el habla se refiere al uso, es una ejecución individual de la lengua, es la expresión verbal o escrita (acción) que ejerce un individuo y que utiliza para transmitir significados (Jiménez, 2008; Saussure, 1982; Real Academia Española [RAE], 2019).



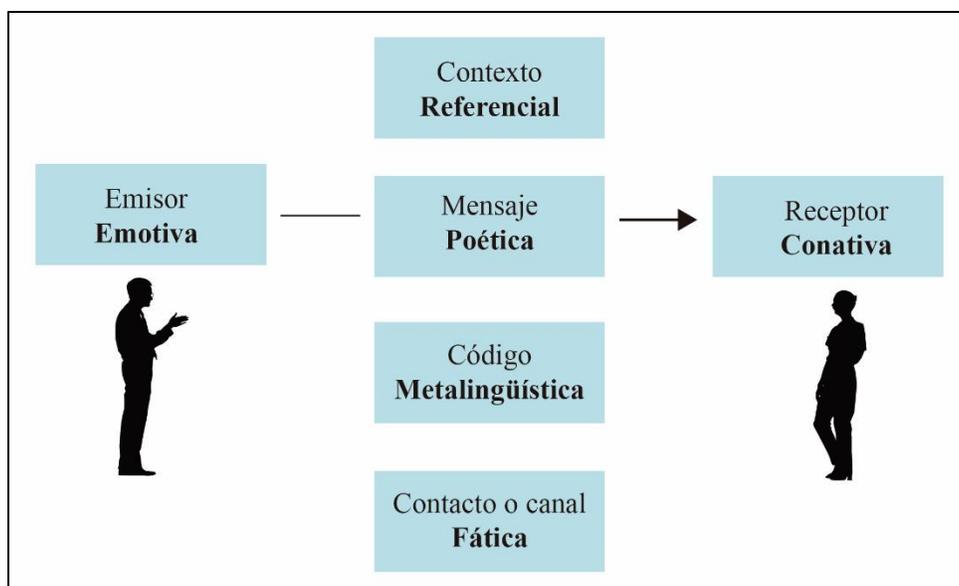
*Figura 1.* Relación entre lenguaje, lengua, comunicación y habla según Fonseca, Correa, Pineda y Lemus (2011)

Los aspectos anteriores aclaran que el lenguaje es diferente de lengua y habla, respecto al proceso de comunicación; uno de los autores que da explicación es Jakobson (1985), quien plantea el modelo de la figura 2: en dónde el hablante envía un mensaje al oyente, para que el mensaje sea operativo se requiere de un contexto al cual referirse (referente); el mensaje queda a la expectativa de ser captado por el oyente y con potencial de ser verbal o ser verbalizado; el código debe tener las características de ser común (total o parcial) al hablante y oyente; y por último un contacto, es decir, un canal de transmisión y una conexión psicológica entre hablante y oyente, el cual permite a ambos entrar y permanecer en comunicación.



*Figura 2.* Adaptación del modelo de comunicación de Jakobson (1985)

En el proceso de comunicación se distinguen diversas funciones, y posteriormente se integran a éstas sus respectivas variables: contexto, hablante, mensaje, contacto, código y oyente, dando origen a un nuevo esquema (Figura 3). Las funciones son: referencial, también llamada denotativa o cognoscitiva, está presente en todos los actos comunicativos, permite brindar conocimientos, conceptos e información objetiva, esta función da énfasis al contexto para poder enviar un mejor mensaje al receptor. Función emotiva o expresiva se enfoca hacia el hablante, son las emociones o carga emotiva que se le da al mensaje por medio de patrones sonoros peculiares, que en otras circunstancias resultan poco usuales.

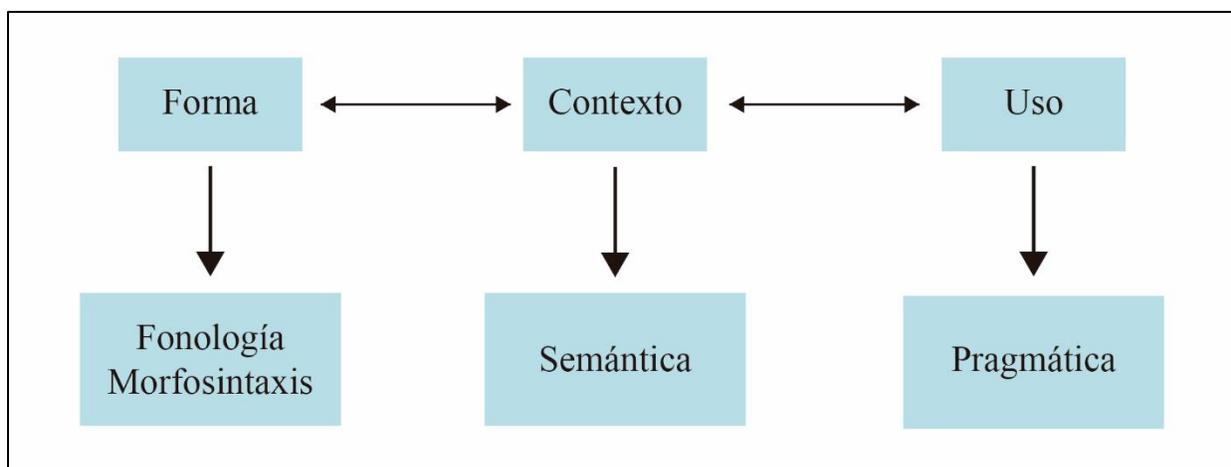


*Figura 3.* Adaptación de las funciones del lenguaje con respecto a su componente en la comunicación verbal según Jakobson (1985)

Función conativa está orientada hacia el oyente, el objetivo es producir un cambio en la actitud del receptor, mediante ruegos, órdenes, etc., pues el emisor espera una reacción por parte del receptor. Función poética orientada al mensaje, cumple una función estética, tiene que ver con el juego de palabras y figuras estilísticas, se encuentra principalmente en los textos literarios. Función fática está orientada al canal de comunicación, su finalidad es iniciar, prolongar, interrumpir, finalizar una conversación o comprobar si existe algún tipo de contacto y la función metalingüística esta permite al hablante comprobar que el código que está usando es el adecuado, pues permite que el hablante se centre en el código que está usando para poder modificarlo y lograr el entendimiento por parte del receptor.

## Componentes del lenguaje

Bloom y Lahey (1978), así como Díez, Pacheco, De Caso, García y García-Marín (2009) proponen tres componentes del lenguaje: forma, contenido y uso, que se encuentran en todas las expresiones lingüísticas y que son objeto de análisis; pero únicamente Bloom y Lahey unen los componentes con los niveles del lenguaje dilucidando la relación entre ellos y dejando claro al lenguaje como un proceso integral (Figura 4).



*Figura 4.* Interacción de los componentes y dimensiones del lenguaje de acuerdo a Bloom y Lahey (1978)

La forma se relaciona con la gramática, abarca los aspectos relacionados con la fonología, morfología, la sintaxis, es decir los componentes que ayudan a dar estructura a lo que se dice o escribe de acuerdo a las reglas de la lengua.

La fonología hace referencia a las unidades básicas de sonido (fonemas); los niños deben aprender cómo discriminar, producir y combinar los sonidos propios de su lengua, con el fin de acceder a la comprensión de lo que escuchan y para ser comprendidos cuando ellos hablen. Este componente se relaciona con la fonética y la fonología. La fonética estudia los sonidos como

entidades físicas, desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción. La fonología es la disciplina encargada de estudiar los sonidos correspondientes de cada lengua, estos sonidos se van a clasificar de acuerdo a: el modo de articulación, la zona o lugar de articulación y la actividad de las cuerdas vocales (Díez, *et al.*, 2009; Dosil, 2012; Rivas y Taboada, 2004).

La morfosintaxis o gramática, hace referencia al dominio de los morfemas, o sea a la unidad de significado más pequeña de un idioma, esta no se puede descomponer en partes más pequeñas de significado puesto que no lo tiene. Existen tres tipos de morfemas, libres, ligados y derivativo. Los morfemas libres son palabras válidas por sí solas (ejemplos, él, ella, a, desde, hasta, pero, un, una, etc.); los morfemas ligados no tienen sentido por sí solos y siempre se encuentran adjuntos a morfemas libres, ejemplo de estos son los prefijos, sufijos o infijos; y los morfemas derivativos sirven para derivar nuevas palabras, por ejemplo, ería, ito, ita, sub, pre, etc. (Berko & Bernstein, 2010; Dosil, 2012)

La sintaxis estudia cómo se combinan las palabras para formar unidades de significados más grandes, esto siguiendo las reglas de la lengua del individuo siendo la forma más común: agente + acción + objeto/sujeto + verbo+ objeto. El conocimiento del sistema sintáctico permite al hablante generar un número infinito de nuevas oraciones y reconocer las que no son gramaticalmente correctas (Berko & Bernstein, 2010; Díez, *et al.*, 2009).

Con respecto a el componente de contenido, se relaciona con la cognición, incluye el conocimiento de los objetos, así como las relaciones entre objetos y sucesos, a esta dimensión le corresponde la semántica; esta hace referencia al vocabulario, al significado de las palabras y de sus combinaciones, incluye nuestro diccionario mental o lexicón en este componente se valora la

producción del niño en cuanto a riqueza de vocablos, longitud, complejidad, tipos de significado, así como a la capacidad de comprender palabras o frases. El estudio del desarrollo semántico en los niños implica analizar cómo adquieren el sistema semántico partiendo de un vocabulario sencillo (Dosil, 2012). Este componente se verá a profundidad más adelante.

Y finalmente el componente de uso, se relaciona con la pragmática; esta hace referencia al uso del lenguaje para expresar intenciones y conseguir cosas en el mundo, requiere un conocimiento sociolingüístico relativo a las reglas propias de la cultura, así como a la utilización en contextos sociales, situacionales y comunicativos. Los niños deben ir aprendiendo ciertos criterios de integración, como saludos, saber ajustar su habla a las diferentes situaciones que se le presenten y al llegar a ser adultos se esperaría que incorporen otras funciones como negar, rechazar, culpar, ofrecer disculpas y condolencias, etc. (Dosil, 2012; Rivas y Taboada, 2004).

El desarrollo de la pragmática llevaría a lo que se conoce como competencia comunicativa, entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes) (Rayzábal, 2012).

La competencia comunicativa incluye a la lingüística (componentes y del lenguaje), y tiene un carácter estratégico que permite negociar, intercambiar, reforzar, o incluso negar significados que el mensaje verbal puede enunciar. Por lo tanto, conlleva a saber cómo comunicarse, con qué lenguaje, código o registro, inclusive saber callar cuando es necesario, exige dominio tanto de normas (cortesía), actitudes, valores como destrezas y habilidades o conocimientos formales (Bermúdez y González, 2011; Rayzábal, 2012)

Otra clasificación de los componentes del lenguaje es la de Rivera y Rivera (2009) ellos mencionan igual tres componentes, pero estas son: comunicativo, social y cognitivo. El primero hace referencia a las formas de expresión, corresponde al sistema de representación formado por signos (articulados y socialmente consensuados), organizados por medio de elementos formales (gramática), su uso permite y facilita un mejor entendimiento de la realidad.

El componente social (comunicación externa), en esta se forman conductas personales y sociales (reglas) que se necesitan para comunicarse en sociedad. Y por último el componente cognitivo (comunicación interna) que permite una relación entre lenguaje y pensamiento por medio del lenguaje interno, pensamiento verbalizado, lenguaje intelectualizado y el desarrollo de las capacidades de abstracción.

### **Desarrollo del lenguaje**

Debido a la complejidad del proceso existen diferentes enfoques sobre el desarrollo del lenguaje que darán mayor peso a alguna de las múltiples variables implicadas en el lenguaje (madurez neurológica, sensorial, motriz, capacidad cognitiva, ambiente familiar, escolar, etc.), cabe resaltar que en psicología existe una disyuntiva en la relación del lenguaje y pensamiento, que llevará a diversos postulados sobre esta relación (Dasil, 2012; García, 1988).

Bohannon y Bonvillian (2010) sintetizan a los enfoques teóricos del desarrollo del lenguaje en tres: primero, los conductistas, ellos tienen la posición más radical con respecto al lenguaje y pensamiento, pues niegan la participación del pensamiento en el lenguaje, consideran al pensamiento como lenguaje subvocal (hablarse a sí mismo). Para analizar al lenguaje buscan condiciones ambientales observables (estímulos); se centran en las funciones del lenguaje, los

estímulos que evocan una conducta verbal y las consecuencias de la actuación lingüística (García, 1988).

Este enfoque considera que el lenguaje es una habilidad que no se diferencia de ninguna otra conducta, por lo tanto, es aprendida. Los principales mecanismos para aprender el lenguaje se basan en el condicionamiento clásico, operante y la imitación; se considera que el desarrollo del lenguaje está determinado por adiestramiento y no por maduración.

Segundo, los enfoques lingüísticos proponen que el lenguaje es innato, pues los humanos poseen los mecanismos necesarios (similares en todos los seres humanos) para la producción del lenguaje, tanto biológicos (aparato fonoarticulador) como cerebrales (facultad del lenguaje). Chomsky, uno de los principales exponentes de este enfoque, considera que el lenguaje es una conducta específica independientemente de otras funciones mentales, por lo que estamos condicionados para construir y aprender el tipo de lenguaje que utilizamos. Refiere la idea de que el lenguaje no se aprende, sino que crece, esto mediado por el dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) que sirve como un conjunto de interruptores que limitan la gramática del lenguaje del niño; la exposición a determinado lenguaje activará el interruptor necesario para que este crezca (Harley, 2009; Dosil, 2012)

Y por último los enfoques interaccionistas, como su nombre lo dicen postulan que existen diversos factores (sociales, lingüísticos, biológicos, cognitivos) que afectan al desarrollo del lenguaje, éstos son mutuamente dependientes e interactúan entre sí a lo largo de la vida. No solo es posible que los factores cognitivos o sociales modifiquen la adquisición del lenguaje, sino que el desarrollo modificará el desarrollo de las habilidades cognitivas. De todos los modelos

existentes destacan tres tipos de enfoques interactivos: la teoría cognitiva de Jean Piaget, el paradigma del procesamiento de la información y el enfoque de la interacción social.

Existen otros modelos que dejan de lado la relación entre el pensamiento y el lenguaje y se centran en aspectos puramente fonológicos, uno de estos es Narbona y Chevré-Muller (1997) reseñan el desarrollo del lenguaje, tomando en cuenta dos etapas: pre lingüística y lingüística, el habla del bebé se caracteriza por las siguientes modificaciones: reduplicaciones y omisiones (una forma paradigmática), con sustituciones y una forma a la vez sintagmática y paradigmática con asimilaciones o realizaciones disociadas de los rasgos pertinentes. Estas etapas se exponen en la tabla 1, que va desde los 0 a los 18 meses en la etapa prelingüística, hace un pequeño retroceso y comienza la etapa lingüística de los 10 meses hasta los 12 años, describiendo las modificaciones de cada etapa.

El desarrollo del lenguaje comprende varios aspectos, que van evolucionando de manera gradual y paulatina, entre ellos están la comprensión, la expresión, la articulación fonológica y la pragmática, la comprensión lingüística evoluciona gracias al sistema semántico, es decir, al conjunto de significados y sus redes que hacen posible que el sujeto pueda decodificar los mensajes y almacenar la información; por lo que a continuación se hará referencia del desarrollo y aspectos que involucran a la semántica.

**Tabla 1.** Etapas del lenguaje de acuerdo a Narbona y Chevrie-Muller (1997)

<b>ESTAPA PRE-LINGÜÍSTICA</b>	
<b>0-2 meses</b>	En este periodo se da la “producción de vocalizaciones”, pues el niño emite vocalizaciones reflejas como gritos y sonidos vegetativos (bostezos, suspiros, etc.) Es la etapa de producción de sílabas arcaicas; los sonidos que emite el niño, tienen una relación con la aparición de la sonrisa (tomado como primer indicio de comunicación social).
<b>1-4 meses</b>	Se empiezan a notar secuencias fónicas, constituidas por sílabas primitivas y sonidos casi vocálicos y casi consonánticos, producidos en la parte posterior de la garganta con una cualidad nasal. A partir del tercer mes los niños imitan (en la medida de sus posibilidades) al adulto.
<b>3-8 meses</b>	Esta es la etapa del balbuceo rudimentario, el bebé juega con su voz, empieza a emitir sonidos graves, resonantes y muy agudos, cambia bruscamente la tonalidad pues pasa de los suspiros a los gritos en una misma emisión. A los 6 meses aparecen las primeras combinaciones de sonidos y estas son de tipo consonante-vocal llamado balbuceo marginal.
<b>5-10 meses</b>	Es la etapa del balbuceo canónico, los niños comienzan a producir sílabas bien formadas del tipo consonante-vocal (CV), posteriormente se aumenta la diversidad y la emisión de sílabas ya se diferencian unas de otras.
<b>9-18 meses</b>	Etapa del balbuceo mixto, llamada así porque el niño produce palabras dentro del balbuceo (balbuceo mixto o enunciados mixtos). Hasta los 12-15 meses que los sonidos adquieren significado para el niño.
<b>ETAPA LINGÜÍSTICA</b>	
<b>10-13 meses</b>	Aparece el sistema léxico y el significado de las palabras son muy generales, el desarrollo del léxico depende del entorno y de sus características particulares
<b>2-3 años</b>	Empieza la asociación de 2 o más palabras llamada “semantaxis”, el niño utiliza una palabra en un contexto reducido y hace diferentes combinaciones. Comienza el aprendizaje de la entonación, la sobregeneralización, las flexiones y el orden de las palabras
<b>3-10 años</b>	El niño ya domina la estructura fundamental de su lengua materna, sin embargo, el aprendizaje del lenguaje continúa mejorando, es capaz de hablar inteligiblemente, profundiza su comprensión del significado y adquiere nuevas estructuras gramaticales. Posteriormente desarrolla la pragmática.
<b>11-12 años</b>	En esta etapa prevalece el desarrollo de las funciones metalingüísticas y esto conlleva a tener un mejor manejo de la competencia lingüística, discernir ambigüedades entre enunciados, así como gramaticales y no gramaticales, hacer rima, poesía y juegos de palabras.

## Capítulo 2. Semántica

Semántica viene del griego *semaino* “significar” (a su vez *sema*, signo), semántica es el estudio del sentido de las palabras. El procesamiento semántico o acceso al significado de las palabras, es uno de los componentes más interesantes de todo el proceso lingüístico, pues es la parte de la comprensión y comunicación de significados; el fin último de las actividades lingüísticas es que la otra persona comprenda lo que se está diciendo y actúe en consecuencia. Pero no se limita a eso, sino que también incluyen las condiciones de verdad de los enunciados y el modo que estos son una función semántica de sus partes, es decir, las posibilidades que tiene un enunciado de ser verdadero o falso (Cuetos, 2012; Guiraud, 1955; Stalnaker, 1998).

Jackendoff (2010) trata de restringir el uso de la semántica lingüística, en cuatro postulados:

1. Menciona que es necesario distinguir el significado de “diccionario” de un elemento léxico de su significado “enciclopédico”, ya que el primero sí aporta información semántica y el otro solo información sobre las relaciones que este tiene con otras cosas, sólo el primero está en la mira de la semántica lingüística, mientras que el otro es dominio de la pragmática.
2. Algunas propiedades semánticas, como la posibilidad de análisis la implicación lógica y las condiciones de verdad, pertenecen a la semántica lingüística, mientras que otras como la heurística, la lógica, automática y la conexión con el mundo real, pertenecen, posiblemente, a la pragmática.
3. Dentro de las propiedades semánticas lingüísticas se encuentran: la estructura argumental, la estructura aspectual, la fuerza ilocutiva y las distinciones de no contable/contable o singular/plural.

4. Las lenguas difieren en cuanto a la semántica en razón de sus patrones de lexicalización, por tanto, cada lengua debe de tener su semántica específica, que puede o no estar separada de los patrones generales de conocimiento y creencia de quien utiliza una lengua.

Lenneberg y Lenneberg (1975) señalan que la semántica no solo es dominio de una disciplina (lingüística) sino que está inmersa en otras áreas (psicología y lógica) y refieren tres problemas del estudio de la semántica, por cada ciencia con la que está relacionada:

1. Un problema psicológico. ¿Qué es un signo y qué ocurre en nuestra mente y en la mente de nuestro interlocutor cuando se establece la comunicación? ¿Cuál es el sustrato y el mecanismo fisiológico y psíquico de esta operación?
2. Un problema lógico: ¿Cuáles son las relaciones del signo con la realidad? ¿Cuáles son las reglas que garantizan una significación verdadera?
3. Un problema de origen lingüístico, pues cada sistema de signos sigue reglas específicas en relación con su naturaleza y función.

Al delimitar a la semántica como la ciencia que estudia los significados, podemos distinguir diferentes tipos de semántica de acuerdo al nivel de significado que se quiera estudiar: léxicos (semántica léxica, palabras), sintagmáticos (semántica oracional) o discursivos (semántica del discurso) (Otaola, 2004). Otra clasificación de significados es la propuesta por Rodríguez (2011) pues menciona significados de tipo denotativo y connotativo, el primero hace referencia al significado de la palabra fuera de cualquier contexto, el que se puede encontrar en el diccionario y el significado connotativo son los significados que puede llegar a adquirir una palabra, tiene rasgos subjetivos, ya que depende del hablante.

Recordemos que el lenguaje está conformado por signos lingüísticos, presentes en la comunicación verbal u oral, tienen componentes o signos verbales (palabras) prosódicos (entonación) y paralingüísticos (gestos, miradas, etc.), estos signos se clasifican en dos tipos: naturales y artificiales, los naturales son hechos significativos sin ninguna intención de comunicar y no están codificados, un ejemplo de esto son las nubes densas y grises que dan indicio de lluvia inminente. Los signos artificiales se caracterizan por ser signos con finalidad comunicativa, por lo que es necesario mínimo dos actores (emisor y receptor) (Otaola, 2004).

El desarrollo de los signos se verá más adelante en el apartado del desarrollo de la semántica, en dónde desde una perspectiva cognitiva (Piaget) y sociocultural (Vigotsky) darán sus puntos de vista respecto a la formación y aprehensión de este.

### **Tipos de significado**

Como ya se vio anteriormente la semántica es la ciencia que estudia los significados y no solo existe un tipo; Leech (1974) distingue siete tipos: significado connotativo, el estilísticos, el afectivo, reflejo, conlocativo, temático y conceptual (tabla 2). De todos ellos el significado conceptual también llamado denotativo o cognitivo, es el factor fundamental de la comunicación lingüística, ya que posee una organización sutil, compleja y comparable y relacionada con los otros niveles del lenguaje (sintáctico y fonológico), su objetivo es proporcionar una determinada configuración de símbolos abstractos para cualquier interpretación determinada de una oración de tal manera que esa configuración sea la representación semántica.

Por otro lado, Espinal, Maciá, Mateu y Quer (2014) hacen otra clasificación de los significados: primero, el significado informativo o referencial, éste habla de la relación entre la lengua y el mundo, destaca nociones como referencia, y verdad, es por ello que podemos afirmar que ciertas

expresiones lingüísticas tienen una correspondencia con ciertos objetos del mundo, un componente central de la tarea de aprendizaje de estas expresiones consiste en aprender cuáles son y cómo se establecen estas relaciones, por ejemplo:

- a) París hace referencia a París
- b) La capital de Francia hace referencia a París

Segundo el significado social e intencional relativo a lo que el hablante o el oyente cree, piensa, desea, quiere hacer, etc., en un determinado momento de la interacción verbal, ejemplo:

- a) Sinceramente, el Presidente aceptaba regalos
- b) Sinceramente, ¿el Presidente aceptaba regalos?

Y el tercer tipo de significado es el cognitivo, este hacer referencia a las relaciones entre las expresiones de la lengua y los constructos o representaciones mentales que de algún modo representa el conocimiento semántico de los hablantes.

Como observamos existen diversos tipos de significados que dependerán del objetivo que se quiera lograr, pero el lazo de la realidad con las palabras es explicado por la teoría del significado que se verá en el siguiente apartado.

**Tabla 2.** Tipos de significados según Leech (1974)

<p><b>1. Significado conceptual o sentido</b></p>	<p>Contenido lógico, cognoscitivo o denotativo</p>
<p><b>SIGNIFICADO ASOCATIVO</b></p>	<p><b>2. Significado connotativo</b> Lo que se comunica en virtud de aquello a lo que refiere el lenguaje</p>
	<p><b>3. Significado estilístico</b> Lo que se comunica sobre las circunstancias sociales del uso del lenguaje</p>
	<p><b>4. Significado afectivo</b> Lo que se comunica sobre los sentimientos y actitudes del que habla o escribe</p>
	<p><b>5. Significado reflejo</b> Lo se comunica merced a la asociación con las palabras con otro sentido de la misma expresión</p>
	<p><b>6. Significado conlocativo</b> Lo que se comunica merced a la asociación con las palabras que suelen aparecer en el entorno de otra palabra</p>
<p><b>7. Significado temático</b></p>	<p>Lo que se comunica por la forma que el mensaje está organizado respecto del énfasis y el orden.</p>

## **Características del significado**

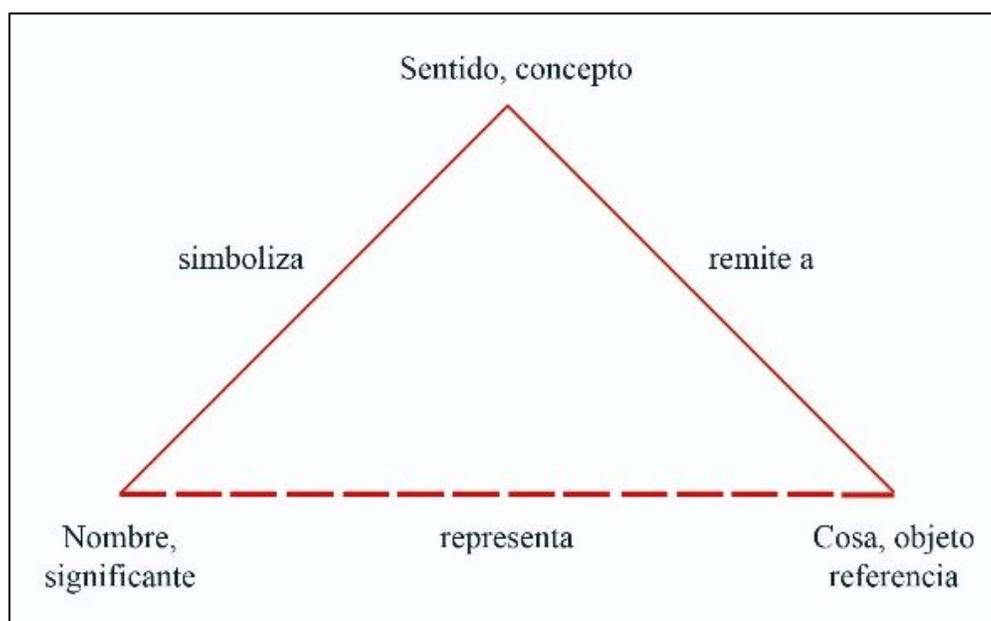
Espinal, Maciá, Mateu y Quer (2014) distinguen dos características del significado lingüístico, la primera es la composicionalidad, esta hace referencia al hecho de que el significado estructural de las expresiones se compone a partir de la estructura sintáctica, los significados de los morfemas interactúan hasta construir el significado de las palabras complejas, y los significados de las palabras interaccionan hasta construir el significado de las oraciones. Es decir, esta característica permite estructurar a las unidades complejas del significado (palabras), esta característica tiene una fuerte relación con la estructura sintáctica pues sigue ciertos principios lingüísticos (sujeto-verbo-objeto).

La segunda característica son las operaciones de significado, estas resuelven la duda de cómo se compone el significado de una expresión compleja a partir del significado de sus partes o constituyentes sintácticos, la operación fundamental de construcción de significado que garantiza la composicionalidad del significado de una expresión compleja se denomina aplicación funcional, esta es básicamente cómo es que se aplica una función  $f$  a una variable sobre objetos  $x$ , quedando la expresión  $f(x)$ . Por ejemplo, en la siguiente oración: Juan está contento, el significado de la expresión oracional consiste en aplicar la función adjetival *contento* (C), al objeto nominal Juan (j), dando como resultado que la palabra contento (C) le agrega valor descriptivo a la palabra Juan (j), ya que sin esta se queda simplemente en palabra sin un contexto o referente.

## **Componentes de la semántica/ teoría del significado**

Diéguez-Vide y Peña-Casanova (2012) para entender las propiedades y relaciones de significado existen tres elementos que entran en juego y que se representan en forma de triángulo (Figura 5):

un significante, es decir una forma lingüística o verbal, se relaciona con un concepto o un sentido (se entiende como sentido la relación que mantienen entre sí las palabras dentro de una lengua), y este sentido remite a un objeto del mundo real a una referencia y el significante se relaciona de manera indirecta con una referencia porque la representa.



*Figura 5.* Componentes del significado según Diéguez-Vide y Peña-Casanova (2012)

Cabe destacar que estos componentes pueden cambiar de acuerdo al autor que se consulte, por ejemplo, Garza (1999) hace una revisión teórica de los autores que han postulado este mismo triángulo, pasando por los griegos quienes trataron de explicar la relación entre los sonidos y las palabras, así como relacionar con sus correspondientes significados, Aristóteles es el primero en dilucidar la teoría del significado, pues habla de que las palabras refieren a las cosas a través del pensamiento, para él el significado también es un esquema triangular acomodando los términos de la siguiente forma: en la punta superior coloca al concepto (modificación mental), en la

esquina inferior izquierda coloca a las palabras y en la esquina opuesta las cosas; la palabra es un símbolo de un pensamiento, con una relación de parecido y semejanza con la cosa significada.

Este esquema se mantuvo hasta el siglo XX cuando Ogden y Richards (1923) dan otra definición del significado: es una relación causal entre un pensamiento y un símbolo, cuando se habla el simbolismo que se emplea se deriva de la referencia que estamos estableciendo, y en parte de factores sociales y psicológicos, dependiendo del efecto y la actitud del emisor, esto también puede cambiar dependiendo del papel que se desempeñe en ese momento (emisor o receptor) pues se debe asumir una actitud diferente. Para ellos el signo depende de la reacción psicológica que se tenga y se determina por las experiencias pasadas en situaciones similares y por la experiencia presente.

Ellos más que explicar las conexiones abstractas entre palabras, se centran en el tipo de relación (causa-efecto) que se lleva a cabo ante la aplicación entre una frase emitida y el efecto que produce, por lo tanto, hacen una equivalencia del concepto por el pensamiento o referencia y la relación entre ellas las llaman símbolo; el otro término presente es el referente tiene una relación con el pensamiento. Su esquema de la siguiente forma: en el vértice superior ponen al pensamiento o referencia, en el vértice inferior izquierdo colocan al símbolo, que se relaciona con el pensamiento de manera causal y en el vértice inferior derecho colocan al referente que se relaciona con el símbolo de manera atributiva y con el pensamiento de manera causal.

Para Espinal, Maciá, Mateu y Quer (2014) la referencia es una relación entre ciertas expresiones de la lengua (nombres propios, y sintagmas nominales definidos) y los objetos extralingüísticos (personas y lugares) que denotan. En español la posibilidad de introducir relaciones referenciales con entidades del mundo es una propiedad característica de los pronombres personales y

demostrativos. Todas estas expresiones tienen el rasgo común de usarse fundamentalmente para hacer referencia, es decir, saber cómo debemos entender aquello a lo que se hace referencia estas expresiones es parte del conocimiento de lo que significan. El significado es lo que nos permite pasar de los hechos de la lengua a los hechos del mundo.

Y Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain (2005) mencionan que es necesario que el niño aprenda a conectar correctamente secuencias de sonidos (significantes) a un conjunto de situaciones (referentes) utilizando como intermediarias las representaciones mentales (significados) correspondientes, la construcción de estas representaciones mentales es una labor que debe realizar el niño, pues sino se tiene clara esta relación no se pueden dominar las dimensiones del lenguaje y las relaciones del lenguaje; como las de inclusión (perro-animal), parte/todo (dedo-mano-brazo), las incompatibilidades léxicas (un perro no puede ser a la vez un gato), los diferentes tipos de significados de una palabra y las relaciones que tiene entre sí.

Siguiendo esto postulados es indispensable comprender las relaciones de significado para tener un dominio de los componentes, así como de las dimensiones del lenguaje y tener como resultado una buena competencia comunicativa.

### **Teorías de desarrollo de la semántica**

Pan y Ucelli, 2010 resumen tres perspectivas teóricas del desarrollo de la semántica. Primero la teoría del aprendizaje, esta postula que los niños aprenden el significado de las primeras palabras por medio de la asociación, es decir, la exposición repetida a un estímulo junto con determinada experiencia dará lugar a que el niño asocie el sonido de la palabra con su referente.

Segundo la teoría evolutiva, esta teoría evalúa más variables implicadas en el desarrollo de la semántica (habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas), los niños aprenden los significados de las palabras recurriendo a habilidades en múltiples dominios, en los primeros años de vida se sientan las bases fundamentales del lenguaje, y para esta etapa los niños han desarrollado un conjunto de categorías ontológicas, es decir, conceptos acerca de cómo se organiza el mundo, estas categorías incluyen objetos, acciones, sucesos, relaciones, estados y propiedades, son categorías básicas de todos los idiomas a lo que se hace referencia. Así un niño al estar expuesto a una oración con diferentes referentes podrá excluirlos gracias al principio de exclusividad mutua, pues ya tendrá nociones de algunas palabras dejando solo aquellas que desconoce en ese momento.

El principio de contraste permite al niño comparar la palabra con el posible referente, para posteriormente comparar este emparejamiento con el del adulto y así tener mayor certeza del significado. Y, por último, la teoría de emparejamiento rápido, al contrario de la teoría del aprendizaje, postula que con una simple exposición de una nueva palabra los niños logran abstraer el significado de la nueva palabra, esto por medio de mecanismos como la ostensión, cuando se da explícitamente el nombre del objeto.

Otra teoría de la creación de significado léxico la propone Lara (2016) esta tiene una base pragmática y cognitiva el cual postula que el significado de un vocablo puede estar formado por cuatro estratos: primero, estrato del prototipo, es de carácter perceptual, y en consecuencia universal para los seres humanos, el segundo, el estrato del estereotipo, este es de carácter social, por lo que es determinado por cada lengua, el tercero, de la creación cultural, igualmente determinado por la sociedad y cada lengua particular sumando la variable de los procesos

culturales de las lenguas y el cuarto, de la creación científica, construido por la necesidad de precisión y univocidad características de las ciencias. El significado de un vocablo estará compuesto al menos por uno de estos estratos.

Cabe recalcar que estas son algunas teorías, pero no son las únicas, pues en el siguiente apartado se hará énfasis en la teoría de Vigostky y Piaget, así como de otras teorías con enfoque lingüístico.

### **Desarrollo de la semántica**

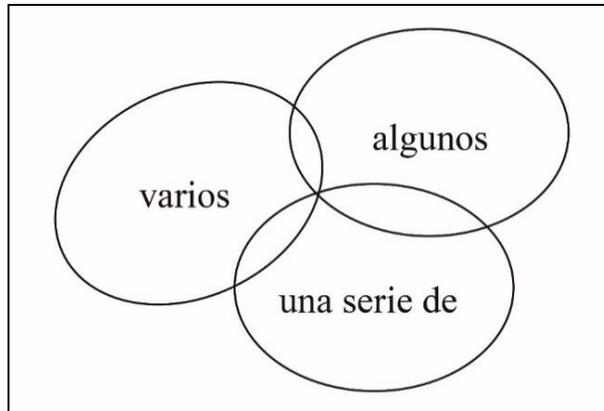
Para analizar el desarrollo semántico se debe distinguir entre comprensión y producción; la comprensión, son las palabras que entiende, así como la capacidad para reconocer palabras y al poder evocar objetos. La producción son las palabras que es capaz de emitir, el momento de aparición y ritmo de adquisición del niño (Delval, 2000; Pérez, 2001). Sin embargo, algunos autores juntan estas definiciones para dar respuesta al desarrollo de la semántica.

Por ejemplo, para Lenneberg y Lenneberg (1975) es imposible una distinción nítida entre el conocimiento del lenguaje y el conocimiento general (del mundo); el lenguaje no se puede desarrollar en ausencia del conocimiento semántico y existen suficientes afinidades entre el campo de la sintaxis y el de la semántica para sugerir un origen común. Los conceptos parecen estar juntos, definirse unos a otros, por tanto, es difícil entender cómo este tipo de conocimiento semántico podría resultar sistemático; cuando el niño comienza a utilizar palabras sueltas es evidente que el campo semántico de cada una de ellas es muy amplio e impreciso, las primeras palabras son aplicadas a un sinnúmero de objetivos y criterios, es decir no son aplicadas por el infante de una forma rigurosa ni precisa.

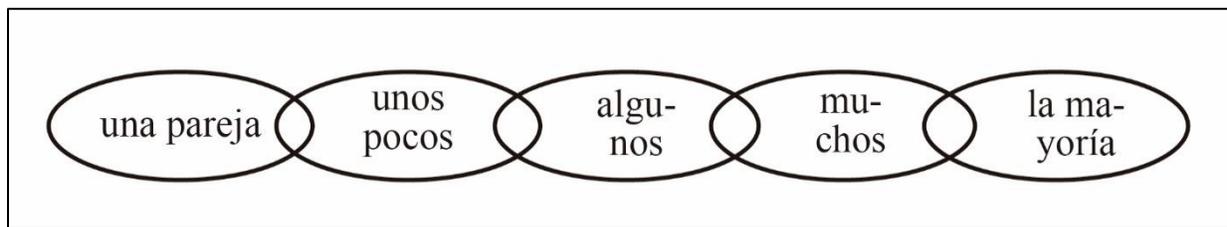
El número de palabras aumenta mediante una restricción de los campos semánticos de las palabras ya existentes, así el sistema de clasificación semántica se hace cada vez más delimitado y la función de cada palabra es más específica y especializada. El progreso de la diferenciación semántica lleva al desarrollo sintáctico porque la reducción del campo semántico de una palabra supone la adición de especificadores, por medio de palabras modificadas. Al extenderse las emisiones resulta cada vez más claro que aparecen clases formales (categorías sintácticas primitivas) cada una definible en términos de relaciones sintácticas.

El aumento medio de emisión de palabras al aumentar la edad no es una función de la creciente amplitud de la memoria del niño, más bien, se trata de una función de diferenciación ascendente en el campo de la semántica, que no lleva a una división de categorías, sino a una diversificación de tipos de relaciones sintácticas. A su vez esto requiere y trae consigo la capacidad de poner en conexión relaciones (de tener funciones que relacionen las clases formales que se encuentran en procesos de aparición) y así las operaciones del lenguaje comienza progresivamente a tener un aspecto más formal (abstracto), cada vez más apartado de las propiedades físicas de los objetos sobre las que se hablan.

Algunos campos enteros de vocabulario tienen un origen común y pueden haber desarrollado su estructura interrelacionada adulta actual por un proceso de diferenciación; una de estas funciones es lo que denominan solapamiento o solapamiento parcial, se ubicada en el lenguaje y no necesita comentarios, por ejemplo, al escuchar palabras que se refieren a cantidad se empieza a configurar una relación semántica (Figura 6). Al aumentar las palabras a las que se están expuestas, algunas llegan a ser ordenadas, a esto se le denomina solapamiento ordenado, como ocurre con el siguiente ejemplo (Figura 7).

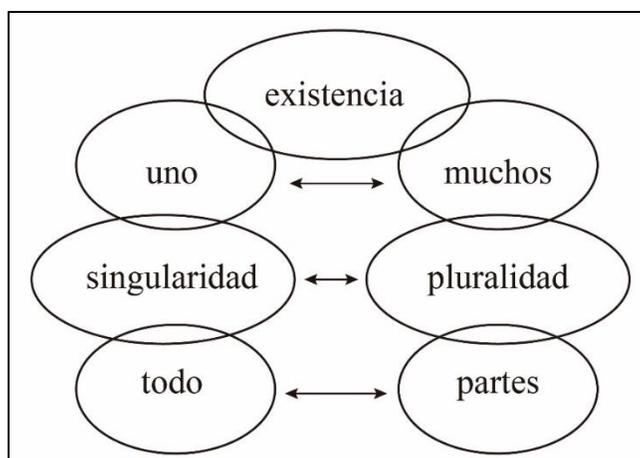


*Figura 6. Ejemplo de solapamiento*



*Figura 7. Ejemplo de solapamiento ordenado*

Otra función es la distinción precisa por extensión este aplica a campos semánticos con una delimitación y relación clara, por ejemplo, la relación entre las palabras que denotan cantidad donde en la primera posición del lado izquierdo se encuentra la palabra uno, esta relación se extiende hacia la derecha hasta la palabra todos; si se llega a extender la relación a la izquierda se agregaría la palabra ninguno, siendo opuesto de la palabra todos, a esto se le llama opuesto por extensión. Y la última función opuestos a partir de bifurcaciones, como se muestra en la figura 8, se comienzan a establecer diferencias de antonimia de los conceptos.



*Figura 8.* Ejemplo de opuestos a partir de bifurcaciones

Otra teoría del desarrollo semántico como la que se presentará a continuación retoma las etapas del desarrollo fonológico o desarrollo léxico para explicar el desarrollo semántico. Las primeras palabras emitidas por el niño no designan inmediatamente conceptos o clases de objetos, sino que solo se consigue una designación lentamente; las palabras se relacionan directamente con personas (papá, mamá, bebé), animales (perro, gallo) alimentos (sopa, leche, jugo), juguetes (pelota), partes del cuerpo, prendas de vestir, vehículos u objetos que se encuentran en la casa, pues tienen un uso muy contextualizado, por encontrarse en un ambiente de facilitación/interacción por parte del adulto (Delval, 2000; Pérez, 2001).

Las primeras acciones a las que se refieren suelen ser acciones generales (hacer, tener, ir) que los niños utilizan en contextos muy variados, los verbos con movimiento son más precoces que los verbos de causa o de finalidad, cuya referencia es más difícil de captar. Cuando alcanzan el periodo de las 50 palabras ya son capaces de usar estas palabras en diversos contextos, pero suelen cometer errores típicos la sobreextensión y la infraextensión (Rondal, et, al. 2005; Pérez, 2001)

En la sobreextensión se produce por la generalización de rasgos característicos de un concepto a otros similares; el niño aplica un lexema a los miembros de una categoría que el adulto designa con esa palabra, pero la utiliza igualmente para los miembros de otras categorías, por ejemplo, la palabra perro sería aplicada a todos los mamíferos con cuatro patas. Dentro de la sobreextensión existen dos categorías: las sobreinclusiones, en ellas el niño extiende un término a otras categorías que pertenecen al mismo superordenante, basándose en propiedades perceptivas, por ejemplo, que la palabra perro sea utilizada para designar a otros mamíferos y la sobreextensiones análogas, el niño generaliza un término, haciéndolo extensivo a entidades que pertenecen a otras categorías superordenantes, pero que poseen características comunes a las de la categoría a la que se refiere el adulto con este término, por ejemplo utilizar la palabra pelota a todos los objetos redondos (Rondal, et, al, 2000)

La infraextensión o restricción se refiere al uso de la palabra para un contexto u objeto delimitado, es decir a muchos menos objetos de los que realmente designa el lenguaje adulto. A partir de los 2 años, gracias a la adquisición de nuevas capacidades cognitivas como la categorización y la conceptualización de la realidad es que el ritmo de adquisición de las palabras crece exponencialmente, siguiendo un orden específico: 1° de lo concreto a lo abstracto, primero cosas que tiene en su entorno, juguetes, comida, etc., a conceptos más difíciles como justicia, paz; 2° de lo general a lo específico; 3° de lo básico a lo supraordenado y subordinado, lo básico es lo representativo de un amplia categoría (perro), lo supraordenado describe categorías generales (animal) y lo subordinado es lo específico (pastor alemán); 4° de los criterios funcionales y de contigüidad a las relaciones semánticas. Las primeras relaciones entre términos que realiza el niño son de acción (coche corre), le siguen las de continuidad o

proximidad en la categoría semántica (plátano-manzana) y después aparecen los sinónimos, antónimos y jerarquías de palabras (Maldonado, Sebastián y Soto, 1993; Rivas y Taboada, 2004)

El niño va expresando un conocimiento mayor del mundo por medio de la combinación de palabras, mientras progresa el desarrollo psicológico general progresa su capacidad lingüística, que se manifiesta no solo por el aprendizaje de nuevas palabras, sino por la capacidad de producción de nuevas frases, así el niño va descubriendo las reglas que regulan el lenguaje. Dentro de estas reglas se encuentran las referidas a la morfología de las palabras, es decir al uso de las palabras que sirven para marcar el plural o singular, el femenino o masculino, las conjugaciones de los verbos y las derivaciones de otras palabras (Delval, 2000). Maldonado, Sebastián y Soto (1993) recopilaron las categorías de palabras más frecuentes en el lenguaje infantil hasta los tres años (tabla 3). En ella destacan cinco categorías concernientes a: las palabras nominales, de acción, modificaciones, personales-sociales y de función.

**Tabla 3.** Categorías de las palabras infantiles de acuerdo a Maldonado, Sebastián y Soto (1993)

---

<b>Nominales</b>	Palabras utilizadas para referirse a los objetos ya sea para un grupo o para uno solo. Algunos ejemplos de esto es coche o llave para objetos inanimados , pato o nena para animados, también se incluyen los nombres propios pero no de ellos, como mamá, papá, etc.
<b>Palabras de acción</b>	Palabras que acompañan acciones o producen acciones por parte del niño. Ejemplo de ello podrían ser los juegos sociales de acción que producen respuestas motoras (tocar palmitas) o verbales (¿cómo hace el tren?)
<b>Modificaciones</b>	Palabras que se refieren a propiedades o cualidades de objetos y hechos ya sea atribuidos (bonita), estados (sucio, feo), locativos (aquí, allá) o expresivos (mío)
<b>Palabras personales- sociales</b>	Palabras que expresan estados afectivos y relaciones sociales, como ocurre con las aserciones (sí quiero) o las expresiones sociales (gracias, adiós, hola, etc.)
<b>Palabras función</b>	Palabra cuya función es meramente gramatical (para)

---

Entre los 3 y 6 años el niño va integrando progresivamente las preposiciones, adverbios, pronombres, relaciones de parentesco y términos temporales (de orden, duración y simultaneidad) que aparecen a los 6 años. Entre los 7 y 12 años, el vocabulario se hace más complejo y preciso (estructuras semánticas jerarquizadas, uso de sinónimos, antónimos, familias de palabras, etc.) y se mejora la comprensión del significado. A los 9 o 10 años son capaces de extraer información más allá del significado literal, gracias al desarrollo de la conciencia metalingüística. (Rivas y Taboada, 2004)

Con respecto a la formación de signos las propuestas de Vigotsky y Piaget son claves para explicar el desarrollo, razón por lo que a continuación se plantean sus postulados.

### **Vigotsky (1996)**

Postula que el desarrollo del concepto no es un proceso mecánico y pasivo, al contrario, es creativo y dirigido hacia la solución de problemas, hace una crítica al condicionamiento diciendo que no basta únicamente memorizar palabras y conectarlas con objetos, esto va más allá, ya que un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja y dirigida hacia la solución de problemas. Esta formación comienza desde la primera infancia, pero no llega a consolidarse hasta la adolescencia cuando la base psicológica (funciones intelectuales) está más próxima a terminar su desarrollo, en cambio, en la infancia se encuentran determinadas formaciones intelectuales que cumplen una función similar a las de los verdaderos conceptos, y a pesar de que el niño utilice palabras para comunicarse con sus pares o adultos, aún no es posible alcanzar el concepto de ellas.

Para que el proceso comience es necesario que surja un problema que no pueda solucionarse más que a través de la formación de nuevos conceptos, para ello es necesario que el adolescente se encuentre en un medio ambiente que le presente exigencias, nuevas ocupaciones o que estimule su intelecto, ya que si esto no pasa su pensamiento no llegará a desarrollarse plenamente, es decir, no alcanzará los estadios superiores. Vigotsky realizó un estudio experimental con más de mil niños a los que valoró para demostrar que un concepto se forma a partir de una operación intelectual en la cual la combinación de las funciones mentales elementales es indispensable, al igual que el uso de las palabras (proceso que guía) que sirven como medios para centrar la atención o abstraer ciertos rasgos para sintetizarlos y simbolizarlos por medio de un signo.

Vigostky (1996) señala que el significado de una palabra se hace por medio de otra y distingue tres fases, cada una con distintas etapas: la primera fase es la de sincretismo, la segunda de pensamientos en complejos y la tercera la de conceptos. En la primera fase (sincretismo) el niño acumula objetos con base en agrupamientos que no tienen sentido llamados “conglomeración sincrética”. Estas agrupaciones a su vez siguen ciertas etapas:

1. Ensayo y error, en esta la agrupación se hace al azar, haciendo que cada objeto agregado este ahí por tanteo
2. Organización del campo visual, en esta la organización del grupo es principalmente determinada por la posición espacial de los objetos
3. Organización visual compleja, en esta la agrupación se compone por elementos de distintos grupos haciendo combinaciones con base en sus características.

En la segunda fase (pensamiento en complejos) en esta etapa se puede observar que comienzan los vínculos entre asociaciones, los componentes son una especie de conceptos basados en la experiencia llamados “primitivos”. Esta fase se compone de las etapas:

1. Asociativa pues las palabras se empiezan a agrupar por algún rasgo en común
2. Colecciones, en ellas los conjuntos se forman teniendo en cuenta rasgos diferentes, pero por el cual pueden complementarse, es decir, se asocian por contraste
3. Cadena compleja, en esta no existe una organización jerárquica ya que todos los atributos funcionan de igual manera
4. Complejo difuso, esta es una forma de agregar elementos a un grupo por medio de vínculos, ya que un estímulo semejante produce la selección de otro objeto

5. Pseudoconcepto, en esta el niño se guía por rasgos más concretos y visibles, formando un solo complejo asociativo, empiezan las preclasificaciones

Y la tercera fase (conceptos) en esta etapa el concepto ya se encuentra desarrollado y es mucho más que la unificación, pues se requiere de otros procesos como el análisis, síntesis y abstracción todo de manera simultánea, aparte de separar los elementos de la experiencia concreta. Esta fase tiene las siguientes etapas:

1. Asociación, es el primer intento de abstracción, ya que el niño abstrae un montón de características sin poder destruir nítidamente unas de otras, realiza la agrupación con base a las similitudes que encuentra, pero al no tener las características precisas la agrupación se basa en vagas impresiones.
2. Conceptos potenciales, en esta etapa la formación de conjuntos es llevada a cabo por un solo atributo, este atributo puede ser formado únicamente de manera perceptual llamado “impresiones similares” o formado en el pensamiento llamados “significados funcionales”.
3. Conceptos verdaderos, en esta ya están formados propiamente los conceptos, sin embargo, las operaciones antes mencionadas no las dejará de utilizar; cabe mencionar que en esta etapa aún no podrá definir los conceptos de manera verbal, pero podrá utilizarlos de manera correcta en situaciones concretas.
4. Aplicación del concepto, es hasta esta etapa cuando es posible usar los conceptos y definirlos de manera abstracta y utilizarlos de manera concreta, esto se lleva a cabo en el periodo adolescente y es el fin de la formación.

### **Enfoque cognitivo de Piaget (1975, 1984, 1985)**

Su teoría se basa en la primicia de que el desarrollo se mueve de lo individual a lo social, sus estudios están enfocados en el desarrollo de la inteligencia y las operaciones lógicas. En cuanto al lenguaje, postula que uno de los resultados más evidente es que permite un intercambio y comunicación continua entre individuos, refiere que el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, por eso está constituido por un sistema de signos (significantes, arbitrarios o convencionales) y este tiene relación con los procesos cognitivos, al ser el símbolo algo individual, más que colectivo, le permite concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que éste se limita a transformar al primero ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio por una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil.

El lenguaje se adquiere en un contexto de imitación, primero, el lactante imita los gestos análogos de los demás y movimientos visibles del cuerpo, ya que parece ser un auxiliar esencial en el aprendizaje del lenguaje. Luego la imitación sensorio-motriz se convierte en una copia cada vez más fiel de movimientos que recuerdan a otros ya conocidos. La imitación de los sonidos sigue un camino parecido y, cuando están asociados a determinadas acciones, este camino se prolonga hasta llegar por fin a la adquisición del lenguaje propiamente dicho.

Al principio el lenguaje del niño no es simbólico, pero aparece al mismo nivel de desarrollo que el juego simbólico, la imitación diferida y la imagen mental como imitación interiorizada, en esta etapa el niño puede ocupar una palabra indistintamente para referirse a numerosos objetos y situaciones, el significado no es constante en el niño pues destaca el factor personal más que social. Pero es en la etapa sensorio-motora, donde da por hecho que comienza las primeras manifestaciones del lenguaje, recordemos que una condición que toma como primicia es el

sistema de signos, y es en esta etapa donde se empieza a ver cómo se elabora todo un sistema de “esquemas” que prefiguran ciertos aspectos de las estructuras de clases y relaciones, esenciales para el desarrollo del lenguaje.

A medida que el niño crece y llega a la edad de 2 años es cuando se empieza a notar un desarrollo importante del lenguaje, ya que utiliza palabras de manera simbólica, comienza a hablar de situaciones o cosas que acontecieron en el pasado o que físicamente no están presentes, es decir, comienza a tener evocaciones mentales de las situaciones. A partir de los 4 años diferencia dos tipos de funciones del lenguaje: comunicativo y no comunicativo.

El lenguaje no comunicativo o egocéntrico a su vez se puede dividir en tres tipos: primero el lenguaje repetitivo, es cuando el niño imita algo que acaba de oír, segundo el monólogo, es cuando el niño estando solo habla en voz alta y habla para sí mismo y por último el monólogo colectivo se presenta al estar con otros niños de su misma edad y algunos hablan sin tener un receptor visible, pues habla para él mismo.

Piaget (1985) propone tres términos para diferenciar los elementos básicos del lenguaje: símbolo, es producto de la inteligencia sensorio motriz más que un producto social. es el significado motivado, representa una relación de parecido con el significado por oposición con los signos que son arbitrarios convencionales o socialmente impuestos; el signo que se refiere a los signos verbales para el lenguaje y el concepto, que es el esquema abstracto que implican las representaciones mentales que incluyen el pensamiento (como esquemas, imitación y signos verbales), con esto Piaget ha expresado claramente los tres elementos del pensar: la representación conceptual (concepto), la representación mental (imagen mental) y los signos verbales (palabras).

La función simbólica se establece con la representación previa al lenguaje que nace de la unión de “significantes” que permiten evocar objetos ausentes relacionándolos con los elementos presentes, esta conexión entre el significante y significado es lo que caracteriza a la función simbólica. El símbolo se basa en el parecido con el objeto y juega un papel de “significante” y el objeto tiene ausencia de “significado”, esto es lo que él llama una función simbólica. Para Piaget los signos son los únicos que atribuyen un sentido social, mientras que los símbolos son la imagen previa al lenguaje, lo considera de carácter estrictamente individual

Primero el símbolo sería la imagen, la representación no comunicable, privada e inherente a los mecanismos individuales del pensamiento y por tanto producto de interiorización; después surgiría el lenguaje como parte de la función simbólica y como caso separado de la representación de alguna cosa por medio de otra cosa, de la imitación diferida (simbolismo gestual) y de la imitación interiorizada o imagen mental, estos aparecen a la edad de 18 meses y serán las bases para el pensamiento (Ibáñez, 1999)

### Capítulo 3. Metalingüística

La función metalingüística, como se enunció anteriormente, Jakobson (1985) fue el primero en postular este término, él retoma de la lógica moderna dos niveles del lenguaje, lenguaje de objetos y la metalingüística, desarrolla la última y menciona al respecto: “Siempre que el hablante y/o el oyente necesiten comprobar si emplean el mismo código, el habla fija la atención en el código y esto representa una función metalingüística” (p. 357).

Es decir, la metalingüística como parte del metalenguaje es una habilidad para reflexionar sobre el lenguaje, constituye la conciencia y dominio que posee el individuo de la estructura y funciones de su lengua, permitiéndole diferenciar la naturaleza de las palabras y frases en sus diferentes niveles (fonología, sintaxis, semántica y pragmática), también hace posible pensar sobre el idioma comprender qué son las palabras e incluso definir las; en consecuencia puede haber modificaciones en la expresión del lenguaje del sujeto (Cazed, 1976; Loureda, 2009; Vigara, 1992).

La diferencia con el resto de las funciones propuestas por Jakobson (1985) es que la metalingüística se restringe únicamente al lenguaje (código y su funcionamiento) y es exclusivamente humana, ya que las demás pueden ser expresadas por medios no lingüísticos. El desarrollo de la metalingüística depende de la comprensión lingüística, cognitiva y del medio social en el que se desenvuelve el sujeto (Hess, 2010; Matalinares y Díaz, 2007)

Por lo dicho anteriormente hay que considerar la estrecha relación del desarrollo del lenguaje y la metalingüística, pues el desarrollo de uno favorece al otro, así como destacar que es en los años escolares donde esta función empieza su evolución formal ya que los niños aprenden nuevas cosas acerca del lenguaje, lo que posibilita adquirir diversas habilidades; la educación es

un catalizador del desarrollo de ambos procesos, pues toman conciencia de que el lenguaje es objeto de reflexión, al aprender otros complementos (ortografía, gramática, etc.) (Hess, 2010; Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Abarzúa, 2016).

Otra variable determinante para el desarrollo de la metalingüística, en los años escolares, es la enseñanza de la lectura y escritura, ya tienen una fuerte relación bidireccional como lo demuestran diversas investigaciones (Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón, Pérez, 2005; Matalinares y Díaz, 2007; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013), esto genera nuevas habilidades y retos en los niños, ya que deben comprender que las letras son símbolos gráficos que se corresponden con sonidos, así como descifrar, comprender la lectura y plasmar sus ideas de forma escrita, pues empiezan a comunicarse de manera escrita; este es el factor que más destaca, pues la lectura y escritura son en sí procesos metalingüísticos (Berko & Bernstein, 2010; Hess, 2010 ).

Las tareas metalingüísticas requieren de un complejo análisis y dentro de ellas podemos encontrar: la emisión de juicios de aceptación gramatical, corrección de enunciados inaceptables, localización de la parte del enunciado incorrecta y el establecimiento de una explicación concreta, evaluación de la ambigüedad, establecimiento de relaciones de sinonimia y antonimia o de un control en la sustitución de palabras que tengan el mismo significado en el enunciado (Gombert, 1992).

### **Perspectivas del desarrollo de la metalingüística**

Flores-Romero, Torrado-Pacheco y Mesa (2006) refieren dos grandes tesis en el desarrollo de la metalingüística: la primera postula que el desarrollo es producto de la regulación general cognitiva y la otra que estas capacidades dependen exclusivamente del desarrollo del lenguaje,

pero ambas coinciden en que debe haber un desarrollo lingüístico previo al desarrollo de habilidades metalingüísticas. Sin embargo, Tunmer y Herriman (1984) y Gombert (1992) refieren tres perspectivas del desarrollo metalingüístico: 1) el desarrollo metalingüístico tiene una relación única y estrecha con el desarrollo del lenguaje, pues va de la mano con la producción y comprensión; 2) la actividad metalingüística es parte del dominio cognitivo, por lo tanto, requiere de habilidades de descentrar, así como el dominio de la reversibilidad, por lo que se da hasta que el sujeto alcanza un nivel operatorio (siguiendo la teoría de Piaget) y 3) el desarrollo metalingüístico es un efecto del aprendizaje escolar, en especial de la lectura.

Gombert (1992) define las actividades metalingüísticas como un área de la metacognición y del metalenguaje que involucra la reflexión sobre el lenguaje y su uso, además de habilidades intencionales para monitorear conscientemente su pensamiento y planear su procesamiento. Tal capacidad se considera como un dominio general del lenguaje, pues se puede identificar en todas las dimensiones del lenguaje (sintáctica, fonológica, semántica y pragmática). Expone en cuatro fases el desarrollo metalingüístico: la primera etapa del desarrollo se sitúa en los primeros años de vida, donde el niño aprende el lenguaje en sus formas más básicas, las palabras tienen una función meramente comunicativa.

La segunda denominada control epilingüístico, se sitúa en la edad preescolar, el niño comienza a organizar su conocimiento adquirido, por lo que comienza a analizar funcionalmente el sistema lingüístico, como consecuencia aparece la capacidad inconsciente de la autocorrección y la corrección a los demás, pero esta corrección únicamente se relaciona con motivos del significado y no de la forma. La tercera fase ocurre alrededor de los seis años, una vez consolidados los comportamientos epilingüísticos el niño comienza a darse cuenta que los procesos lingüísticos requieren reflexión, dando una nueva función: la conciencia metalingüística, es en esta edad,

donde además aparecen las primeras segmentaciones de frases en palabras, dando los primeros indicios claros de una diferenciación entre significante y significados, así como las primeras explicaciones metalingüísticas de analogías o metáforas simples, estas capacidades son susceptibles a desarrollarse a medida que presentan alguna utilidad para el niño.

Un factor importante para que estas habilidades se desarrollen es la escolaridad y el contacto con la lengua escrita, debido a que implica un carácter progresivo de los aprendizajes escolares provocando una emergencia gradual de las capacidades cognitivas que en la etapa preescolar no se presentan. Y por último la cuarta fase, se desarrolla en la adolescencia, en ella se consolidan los avances de las fases anteriores y se automatizan los metaprosos, que se traducen en la comprensión conceptual de metáforas y definiciones correctas de término metalingüísticos como palabras o frases.

Para Van Kleeck (1982) la aparición de capacidades metalingüísticas son la manifestación del desarrollo cognitivo en los comportamientos lingüísticos; se sincroniza con los avances en el desempeño de las habilidades piagetianas, principalmente las capacidades de descentración y el dominio de la reversibilidad, lo que permite a los niños considerar el lenguaje en sus dimensiones de significación y de sistema estructurado que puede ser aprehendido formalmente (Rondal, et, al. 2005)

La conciencia metalingüística se manifiesta cuando el lenguaje se convierte temporalmente en objeto de pensamiento en lugar de funcionar como un vehículo del pensamiento. Así conforme el niño va desarrollando sus estructuras internas puede ir mejorando su lenguaje; un ejemplo de lo dicho anteriormente se presenta en niños menores de 6 años, en esta etapa su pensamiento es centrado e irreversible, la centración explicaría la razón de porque los niños ante una situación

comunicativa monitorean exclusivamente la fluidez del intercambio para favorecer la comunicación, esto hace suponer que solo se pueden concentrar en un aspecto durante una situación.

La irreversibilidad, permite explicar que los niños no pueden pasar de paso A a un paso B y volver al paso A, por tanto, los niños de la etapa pre operacional manejan únicamente la forma o el significado y no pueden realizar procesos de reversibilidad, habilidad fundamental para desarrollar la conciencia metalingüística.

En resumen, se puede concluir que en cuanto al desarrollo de la metalingüística es necesario tomar en cuenta diverso factores tanto internos (cognición) y externos (medio social en el que se desenvuelve el niño) para dar una explicación más integral (o desde la perspectiva interaccionista) (Hess, 2010).

### **Conciencia metalingüística**

La palabra tiene una importancia capital como medio de poder captar no solo la realidad, sino también para darse cuenta del efecto de las mismas, de la existencia real de las personas, los objetos y nombrarlos con las palabras, pero fundamentalmente de poder captar el sentido del yo, como sujeto de acción, es así como la palabra (lenguaje) nos da la capacidad de desarrollar la conciencia, que desde una perspectiva psicológica equivale a la percepción en su función de aprehender la realidad captada de manera sensorial y ser diferente de la conciencia de sí mismo, es decir, a la capacidad de darse cuenta tanto del ambiente como de sí mismo (Macías-Valadez, 1994).

Como lo vimos anteriormente la conciencia metalingüística como parte de la metalingüística, es un tipo especial del desempeño del lenguaje que hace demandas cognitivas especiales, por lo que uno enfoca su atención en la forma real del mensaje lingüístico y parece menos universalmente adquirido que el desempeño del habla y de la escucha, ésta hace posible pensar sobre el idioma, conocer, pensar, manipular y comprender qué son las palabras y la actividad lingüística, es decir, manipular cognitivamente el lenguaje y la actividad lingüística, el lenguaje se convierte en objeto de pensamiento en lugar de funcionar para comunicarse. (Cazed, 1976; Berko & Bernstein, 2010).

Tunmer y Herriman (1984) definen la conciencia metalingüística como la capacidad de reflexionar y manipular las características estructurales del lenguaje hablado, es decir, tratar el lenguaje como un objeto de pensamiento, en lugar de utilizarlo simplemente como un sistema de la lengua para comprender y producir oraciones, la conciencia metalingüística es comprender el comienzo del discurso y terminar con la intención del hablante. Así mismo menciona que una persona metalingüísticamente consciente puede realizar tareas que impliquen la manipulación de fonemas, sin que esto implique saber lo que significa el término fonema.

La conciencia metalingüística se extiende a todos los niveles del lenguaje: fonológica, sintáctica, semántica y pragmática. El estudio de ésta, al igual que la metalingüística se asocia con procesos de lectura (comprensión y redacción), principalmente la conciencia fonológica, sintáctica y pragmática, como lo han estudiado diversas investigaciones (Bizama, Arancibia, Sáez, 2013; Bizama, Arancibia, Sáez, K. y Loubiès, 2017; Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Crespo, Benítez, Pérez, 2010; Layton, Robinson & Lawson, 2002; Mejía y Eslava, 2008; Navarro y Reyes, 2014)

La conciencia fonológica, concierne a la manipulación del sistema de sonidos del lenguaje por parte del hablante, es la comprensión de que las palabras están compuestas por unidades de sonidos y que los comprende unidades más largas (sílabas) o más pequeñas (fonemas). En cuanto a la conciencia sintáctica permite acceder y manipular conscientemente los aspectos sintácticos del lenguaje, es decir, manipular los signos de puntuación, la estructura gramatical, el orden de las palabras en la oración y la combinación de elementos entre sí. La conciencia pragmática se define como la capacidad que posee un individuo para establecer relaciones entre un mensaje lingüístico oral y su contexto extralingüístico (Andrés, Canet y García, 2010; (Berko & Bernstein, 2010; Gombert, 1992). El estudio de la conciencia semántica se detallará en el siguiente apartado.

### **Conciencia semántica**

Gombert (1992) define la conciencia semántica (CS) como la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario, así como manipular palabras o los elementos significantes de tamaño superior a una palabra, sin que se afecten los significados, guarda relación con el mundo referencial y las relaciones que se establecen entre los objetos del mundo. Otra definición es la propuesta por Figueroa (1985) es la capacidad de otorgar significados que han sido establecidos arbitrariamente para denominar a los conceptos y los elementos. En un sentido más general, la conciencia semántica permite dar cuenta al sujeto de que las palabras y las frases no solo pueden tener significados distintos al literal, sino que el significado que quiere transmitir la persona pueda incluso tener significados distintos al literal e inclusive puede ser contrario (Berko & Bernstein, 2010).

En este escrito se tomará por definición de la conciencia semántica (CS) una conjunción de lo propuesto por Gombert (1992) y Figueroa (1985), definiéndola como la capacidad de otorgar significados que han sido establecidos arbitrariamente para denominar a los conceptos y los elementos, así como manipular palabras o los elementos significantes de tamaño superior a una palabra.

Gombert (1992) señala que la evaluación de la conciencia semántica es por medio de actividades como: establecimiento de semejanzas y diferencias, descripción de láminas, organización de secuencias y explicación de absurdos verbales. Estas actividades se pueden englobar en dos categorías concernientes a la fluidez verbal y actividad cognitiva, que son los componentes correspondientes a la conciencia semántica.

Respecto al desarrollo de la CS Gombert (1992) menciona que es a la edad de 6-7 años cuando la manipulación de la dimensión semántica del lenguaje incide con la manipulación cognitiva de elementos como el significado, significante y en ocasiones el contexto de enunciación, los niños comienzan a utilizar la lengua a partir de sus experiencias, al igual que aprenden los objetos lingüísticos de modo metalingüístico, también a esta edad aparecen las primeras segmentaciones de frases en palabras, indicios de una diferenciación entre significante y significado y las primeras explicaciones metalingüísticas de analogías o de metáforas simples, estas tareas se desarrollan a medida que se tiene el contacto con la escolarización y la lengua escrita, aunque puede haber un desarrollo precoz a medida que el medio le exige al niño la emergencia de capacidades cognitivas, también es necesario

Al igual que otros comportamientos metalingüísticos, en los comportamientos epilingüísticos están sólidamente establecidas las capacidades metalexicales y metasemánticas que se

desarrollan a medida que presentan alguna utilidad para el niño, a través de la escolarización y el contacto con la lengua escrita. Esto se convierte en signos del carácter progresivo de los aprendizajes escolares y las habilidades necesarias para el desarrollo de ciertas tareas las cuales demandan la emergencia de capacidades cognitivas que no están aún presentes en niños en etapa preescolar (Gombert, 1990, pág. 117)

Dentro de las pocas investigaciones realizadas sobre conciencia semántica se encuentra la de Díaz (2006) ella evaluó todas las habilidades metalingüísticas en 45 niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico, con edades comprendidas entre los 5 y 7 años, repartidos en tres grupos de acuerdo a su edad y grado escolar (preescolar, primaria de primer y segundo grado). En la tarea de establecimiento de semejanzas y diferencias encontró que 100% del grupo de cinco años no logro establecer las semejanzas y diferencias, simplemente mencionaron las características, mientras que en el grupo de 6 y 7 años el 100% de los niños logra hacer la tarea, con cierta ayuda como repetir la instrucción de la tarea y apoyar con estímulos visuales.

En la descripción de la lámina 66% del grupo de cinco años describe la lámina, mientras que el 100% del grupo de 6 y 7 años lo logra sin ninguna dificultad. En la organización de secuencias 34% del grupo de cinco años logra hacer la tarea, pero requiere mucho ayuda, al contrario, con los niños de seis años que el 66% y el 74% en niños de 7 años poseen la habilidad para hacerlo de forma correcta. Y por último en la explicación de absurdos verbales el 100% de los niños de los tres grupos logran identificar los absurdos que se relacionan con su entorno inmediato, aunque tienen dificultades para argumentar claramente porque no son ciertos.

Otro estudio es el de Arriagada y Quintana (2010) evaluaron el desempeño de las habilidades metalingüísticas e hicieron una correlación con la comprensión lectora en 1,060 estudiantes de

segundo grado básico con edades de 7 y 8 años, distribuidos en 40 escuelas. Para evaluar la comprensión lectora utilizaron la Prueba de Comprensión lectora de Complejidad Progresiva de Alliende, Codemarán y Milicic (1996); y para evaluar las habilidades metalingüísticas crearon un cuestionario, con base en la revisión teórica previamente hecha.

Una vez hecha la revisión teórica decidieron tomar como actividades a evaluar las siguientes: para la conciencia fonológica, la discriminación de fonemas iniciales y finales, conocimiento del nombre y el sonido los grafemas; para la conciencia semántica, establecimiento de diferencias y semejanzas, organización de secuencias y la explicación de absurdos verbales; para la conciencia sintáctica, organización de frases, estructuración de oraciones simples y complejas y finalmente para la conciencia pragmáticas fueron ejercicios de manejo social del discurso y las funciones del lenguaje evidenciadas en el discurso. La fiabilidad obtenida por Alfa de Cronbach fue de .762.

En los resultados descriptivos sobre las habilidades metalingüísticas se obtuvo lo siguiente: 75.74% de la muestra puede realizar las tareas de manera satisfactoria, teniendo un mínimo de 46.99% y un valor máximo de 95.18%. En cuanto a la conciencia semántica se presentó mayor dificultad, pues el puntaje promedio de logro fue de 71.97%. Una vez obtenidos los puntajes de las habilidades metalingüísticas se pasaron a puntuaciones Z para normalizar la escala de variables y se clasificaron en: bajo ( $>-1DE$ ), normal ( $+/- 1 DE$ ) y alto ( $< 1 DE$ ). Al hacer la correlación con la comprensión lectora los resultados fueron positivos y estadísticamente significativos al 0.01. La relación más fuerte fue con la conciencia sintáctica (.612), seguida de la conciencia semántica (.480), pragmática (.304) y la fonológica (.248).

Una vez hecha la revisión teórica pertinente, y observando el material científico que existe respecto a este tema se hace la pregunta ¿qué características tiene la conciencia semántica en

niños escolarizados de 6 y 7 años al medirlas con las subpruebas Absurdos Verbales (AV) y fluidez verbal (FV) de la Escala de Signos Neurológicos Blandos ESNB-MX? Siendo el objetivo describir las características de la conciencia semántica en niños de 6 y 7 años por medio del desempeño de las subpruebas: Absurdos Verbales (AV) y Fluidez verbal (FV) de la Escala de Signos Neurológicos Blandos ESNB-MX.

## Capítulo 4. Método

### Justificación

El lenguaje es uno de los procesos psicológicos más importantes en la vida de todo ser humano, este es un sistema complejo que involucra diversas variables, por lo que su estudio atañe a diversas disciplinas. Su desarrollo es positivo a lo largo de toda la vida y comienza a edades muy tempranas (Berko & Bernstein, 2010; Dosil, 2012).

El lenguaje cumple con la función comunicativa, pero no solo se queda ahí, ya que Jakobson (1985) enuncia de acuerdo al modelo de comunicación diversas funciones, siendo la función metalingüística la que se destaca en este escrito, esta es definida como la capacidad para describir y analizar el sistema lingüístico, los sujetos pueden analizar, pensar reflexionar sobre la forma y el contenido o el uso del lenguaje en contextos comunicativos (Franco, Blanco, Cortés, 2013). Esta función es la que tarda más en consolidarse debido a que necesita de factores externos como la escolarización y estimulación e internos como la cognición (Gombert, 1992; Hess, 2010).

Para Van Kleeck (1982) el desarrollo de la metalingüística llevará a la conciencia metalingüística que se manifiesta cuando el lenguaje se convierte temporalmente en objeto de pensamiento en lugar de funcionar como un vehículo del pensamiento. La conciencia metalingüística se extiende a todos los niveles del lenguaje: fonológica, sintáctica, semántica y pragmática, ésta se ve relacionada con aspectos de lectura y escritura, tal como lo menciona Solé (2007):

Cuando se trata de aprender el código para poder leer y/o escribir el niño no solamente necesita usar bien el lenguaje, necesita, además, poder manipularlo y reflexionar sobre él –que es lo que

le permite pensar en una palabra, en un sonido, aislarlos y diferenciarlos, además de muchas otras cosas-. El niño necesita haber desarrollado una cierta conciencia metalingüística para comprender los secretos del código (p. 44)

Sin embargo, de todas la conciencia fonológica y sintáctica son las que se han estudiado más pues las investigaciones apuntan a que el desarrollo de estas lleva a una buena comprensión y primeros inicios en la lectura y escritura (Andrés, Urquijo, Navarro, Aguilar y Canet, 2014; Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Wagner & Torgensen, 1987), dejando de lado la conciencia semántica, pues lo estudios encontrados son los antes citados.

Es por ello que la presente investigación trata la conciencia semántica para poder ampliar el conocimiento del lenguaje, ya que es importante generar investigaciones de las diversas áreas del lenguaje para poder tener una concepción aún más amplia de los procesos implicados en este y su posible relación con otros procesos; siendo el objetivo de la presente investigación describir las características de la conciencia semántica en niños de 6 y 7 años por medio del desempeño de las subpruebas: Absurdos Verbales (AV) y Fluidez verbal (FV) de la Escala de Signos Neurológicos Blandos ESNB-MX.

### **Pregunta de investigación**

¿Qué características tiene la conciencia semántica en niños escolarizados de 6 y 7 años al medirlas con las subpruebas Absurdos Verbales (AV) y fluidez verbal (FV) de la Escala de Signos Neurológicos Blandos ESNB-MX? Objetivo general

Describir las características de la conciencia semántica en niños de 6 y 7 años por medio del desempeño de las subpruebas: Absurdos Verbales (AV) y Fluidez verbal (FV) de la Escala de Signos Neurológicos Blandos ESNB-MX.

### **Objetivos específicos**

1. Describir y analizar el desempeño de los niños al evaluar la conciencia semántica con la subprueba de absurdos verbales por ítem y edad.
2. Analizar el desempeño de los niños al evaluar la conciencia semántica con el puntaje total de la subprueba de absurdos verbales por edad.
3. Analizar la fluidez verbal con las respuestas emitidas al describir la lámina de la subprueba fluidez verbal por grupo de edad.
4. Describir y analizar las respuestas emitidas por los niños de 6 y 7 años de acuerdo a “la clase de palabras” empleadas para la descripción de la lámina temática de la subprueba fluidez verbal.

### **Variables**

#### **Variable Independiente**

Edad

#### **Definición conceptual**

Tiempo que ha vivido una persona o ciertos animales o vegetales (RAE, 2019)

#### **Definición operacional**

Años cumplidos referidos por el niño y verificados con el consentimiento informado

## **Variable Dependiente**

Conciencia semántica

### **Definición conceptual**

Se define como la capacidad de otorgar significados que han sido establecidos arbitrariamente para denominar a los conceptos y los elementos, así como manipular palabras o los elementos significantes de tamaño superior a una palabra (Figuerola, 1985; Gombert, 1992)

La conciencia semántica de acuerdo a la teoría se evalúa con actividades como: establecimiento de semejanzas y diferencias, descripción de láminas, organización de secuencias y explicación de absurdos verbales (Gombert, 1992). Esto alude a dos grandes componentes: la fluidez verbal y cognición.

### **Definición operacional**

Para esta investigación se evaluó con la categoría de lenguaje de la Escala de Signos Neurológicos Blandos de Salvador-Cruz, Tovar, Segura, Armengol y Ledesma (2017), específicamente se tomaron las subpruebas de absurdos verbales (AV) y de la subprueba Flidez verbal se trabajó con la descripción de la lámina (ver apéndice 1) , que corresponden a cada uno de los componentes de la conciencia semántica.

## **Tipo de estudio y diseño**

Se realizó una investigación cuantitativa con alcance descriptivo, este tipo de estudio tiene como propósito especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que se someta a análisis (Fernández, Hernández y Baptista, 2010; Kerlinger y Lee, 2002).

Y el diseño de investigación constituye el plan y la estructura de la investigación y se concibe de determinada manera para obtener respuestas a las preguntas de investigación (Kerlinger y Lee, 2002), el diseño empleado en esta investigación fue no experimental transeccional descriptivo (también llamado transversal) este tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables a un grupo de personas, así como proporcionar su descripción (Fernández, Hernández y Baptista, 2010).

### **Participantes**

Se trabajó con una muestra total de 34 niños repartidos en dos grupos de acuerdo a su edad (6 y 7 años), cada grupo estuvo conformado por 17 niños, 10 niñas (58.82%) y 7 niños (41.18%). De acuerdo a los lineamientos de Fernández, Hernández y Baptista (2010) la muestra fue no probabilística ya que los padres de los participantes manifestaron interés en que sus hijos colaborarán en la investigación, para lo cual se les entregó un consentimiento informado que debían firmar para ser parte de la investigación.

### **Criterios de inclusión**

- Que los padres hayan firmado el consentimiento informado
- Estar cursando el 1° o 2° grado de primaria
- Que los niños también accedieran a participar
- Tener 6 ó 7 años cumplidos

### **Criterios de exclusión**

- Que los padres no hayan firmado el consentimiento
- Estar repitiendo grado escolar
- Que el niño no accediera a participar

## **Instrumentos**

### **Cuestionario de antecedentes Neurológicos y Psiquiátricos (Salvador-Cruz y Galindo, 1996)**

Este cuestionario tuvo como propósito conocer posibles alteraciones o antecedentes neurológicos y psiquiátricos del menor a lo largo de su desarrollo, conformado por 10 ítems de respuesta dicotómica y preguntas abiertas que los padres contestaron.

### **Escala de Signos Neurológicos Blandos (ESNB-MX) (Salvador-Cruz, Tovar, Segura, Armengol y Ledesma, 2017)**

Consta de 18 subpruebas, organizadas en 6 categorías que incluyen: lateralidad, atención, psicomotricidad, lenguaje, funciones ejecutivas, y visopercepción. La fiabilidad total del instrumento se calculó por medio de alfa de Cronbach consiguiendo una consistencia interna de 0.69; para esta investigación se retomaron dos subpruebas de lenguaje que corresponden a la conciencia semántica (absurdos verbales y descripción de una lámina).

La subprueba de absurdos verbales cuenta con 5 reactivos, la calificación es de 0, 1 o 2 en tres reactivos y 0 o 2 en dos reactivos, la puntuación máxima que se puede alcanzar es de 10 puntos; por lo tanto, se le asignaban dos puntos por reactivo si el niño no requería andamiaje, es decir, si lograba identificar el absurdo de manera verbal y dar una respuesta lógica; un punto si requería andamiaje, esto por medio visual, se le mostraba una imagen del absurdo y si lograba identificarlo se le asignaba un punto y finalmente cero puntos si aún con el andamiaje de tipo visual no lograba identificar el absurdo.

Por ejemplo, al mencionar el reactivo: era de noche y el sol resplandecía; se le asignó dos puntos si el niño daba respuestas como: el sol no puede resplandecer en la noche... *Porque cuando es de*

*noche ya no está el sol... No porque el sol ya se fue;* puesto que logró identificar el absurdo sin andamiaje y dar una respuesta lógica del porque es absurdo. Pero si daba respuestas como: *sí, porque brilla tanto... En la noche está el sol...* El sol siempre sale; se le mostraba la imagen correspondiente y si lograba rectificar su respuesta se le asignaba un punto, pero si aún con el andamiaje visual seguía sin identificar la respuesta se le calificaba con cero puntos

Para la descripción de la lámina se les presentaba un dibujo, y debían dar una descripción de esa lámina, se escribió la respuesta literal que los niños dieron y de acuerdo a sus respuestas se clasificaron en tres categorías: 1) descripción de la lámina, 2) enunciación de elementos y 3) mixto; de acuerdo a la RAE (2019) describir es representar o detallar el aspecto de alguien o algo por medio del lenguaje, es por ello que se calificó con la categoría descripción de la lámina, si el niño mencionaba aspectos de color, forma, tamaño y/o algunas acciones presentes en la lámina, por ejemplo: *hay un señor con un sombrero puntiagudo color rojo... Árboles en forma de nube y de colores, azul, morado, rosa, etc.*

O se le asignaba la categoría de enunciación de elementos, si solo se limitaba a mencionar objetos presentes en el dibujo (una lámpara, hay un señor, pasto, piedras, etc.), y la categoría de mixto, cuando el niño se detenía a describir unas cosas y otras simplemente las enunciaba, por ejemplo: *hay árboles de diferentes colores, una carreta, un señor que los está mirando desde lejos, pasto.* También se clasificaron las palabras empleadas en 8 categorías: verbos, artículos, preposiciones, adjetivos, sustantivos, conjunciones, pronombres y adverbios de acuerdo a los lineamientos de la RAE (2019) que se presentan en la tabla 4.

**Tabla 4.** Clases de palabras con sus características de acuerdo a la RAE (2019)

<b>Clase de palabra</b>	<b>Características</b>
<b>Verbo</b>	Clase de palabras con las que se expresan acciones, estados o existencia que afectan a las personas o las cosas, tiene variación de tiempo, aspecto, modo, voz, número y persona
<b>Artículo</b>	Clase de palabras que se antepone al sustantivo e indica si lo designado por este es o no conocido o consabido por los interlocutores, señalando, además, su género y número
<b>Preposición</b>	Palabra invariante y átona (excepto, según) cuya función consiste en introducir un sustantivo a o un grupo nominal (llamado <i>término de preposición</i> ) con el que forma un complemento que depende sintácticamente de otro elemento del enunciado
<b>Adjetivo</b>	Palabra cuya función propia es la de modificar el sustantivo -con el que concuerda en género y número- directamente.
<b>Sustantivo</b>	Palabras con género inherente que designa personas, animales o cosas y es capaz de funcionar como núcleo del sujeto
<b>Conjunción</b>	Palabra invariable que introduce diversos tipos de oraciones subordinadas (conjunción subordinante) o que une vocablos o secuencias sintácticamente equivalentes (conjunción coordinante)
<b>Pronombre</b>	Palabra que funciona sintácticamente como un sustantivo, pero que, a diferencia de este, carece de contenido léxico propio, y cuyo referente lo determina su antecedente o la situación comunicativa.
<b>Adverbios</b>	Palabra invariante cuya función propia es la de complementar a un verbo (habla pausadamente), a un adjetivo (menos interesante), a otro adverbio (bastante lejos) también puede incidir sobre grupos nominales

---

(solamente los jueves), preposiciones (incluso sin tu ayuda) o sobre toda una oración (desgraciadamente no pudo llegar a tiempo). Aportan significados muy diversos: lugar (aquí, cerca), tiempo (hoy, luego, cuándo), modo (así, bien), negación (no, tampoco), afirmación (sí, efectivamente), duda (quizá, posiblemente), deseo (ojalá), cantidad o grado (mucho, más), inclusión o exclusión (incluso, inclusive, salvo, excepto), oposición (no obstante, sin embargo).

---

### **Contexto y escenario**

Se trabajó en el salón de computación de una escuela primaria pública de la alcaldía de Coyoacán ubicada en una zona que de acuerdo al Sistema de Información del Desarrollo Social (SIDESO, 2015), tiene un alto nivel de marginación. El horario de trabajo dentro de la escuela fue de las 9:00 a las 14:00 horas, teniendo una hora de recreo en la cual se paraban las actividades para evitar distracciones.

El salón tenía una medida aproximada de 8 x 8 metros, contaba con una mesa grande (0.6 x 1.2 metros), sillas para el participante y la aplicadora, ventilación e iluminación suficiente; en el perímetro del salón se encontraban las computadoras sobre mesas individuales con sus respectivas sillas. A continuación, se muestra una foto del lugar (Figura 9)



*Figura 9. Fotografía del lugar de aplicación*

### **Procedimiento**

Se inició con el contacto hacia el director de la escuela primaria a quien se le presentó el proyecto para que otorgara el permiso de trabajar en la escuela, después se procedió a realizar una junta en la que se explicó a los padres de familia el objetivo y procedimiento de las actividades a realizar, acto seguido se distribuyó a los padres de familia el consentimiento informado, en el cual daban la autorización de que sus hijos participaran en el estudio, así como el cuestionario de Antecedentes Neurológicos y Psiquiátricos.

Una vez obtenida la autorización de los padres se continuó a aplicar la escala de evaluación a los niños, para ello, la aplicadora iba a su salón y los llevaba al salón de usos múltiples, antes descrito; el promedio de aplicación por niño fue de 3 horas 30 minutos para toda la escala,

dividida en 3 sesiones esto para evitar el agotamiento, cansancio y desmotivación que pudiera generar la evaluación por tiempos prolongados

En la subprueba de absurdos verbales se les indicaba a los niños lo siguiente: -Te voy a leer un enunciado y me vas a decir si este tiene algo extraño, algo raro que me puedas comentar- se proseguía a leer el enunciado y el niño debía identificar y dar una respuesta de porque sería absurdo, se anotaba la respuesta y de acuerdo a esta se le calificaba 0, 1 ó 2 para tres reactivos y 2 ó 0 para dos reactivos, dependiendo si necesitó andamiaje de tipo visual.

Para la subprueba de fluidez verbal (descripción de la lámina) se les mostró la imagen a color, se dejaba que los niños la tocaran, observaran con detenimiento y que describieran lo que veían en ella; se anotaba la respuesta literal que los niños dieron y de acuerdo a lo dicho por los participantes sus respuestas se categorizaron en: descripción de la lámina, enunciación de elementos y mixto, dependiendo de la forma de realizar la descripción de la lámina. También se contaron y clasificaron las palabras en ocho categorías (verbos, artículos, preposiciones, adjetivos, sustantivos, conjunciones, pronombres y adverbios) de acuerdo a las especificaciones de la RAE (2019).

Cabe mencionar que todos los niños y niñas que participaron tuvieron una actitud de cooperación durante la aplicación, sin embargo, se trató de alentar y mantener el interés, como se mencionó anteriormente cortando las actividades cuando se notaba el cansancio por parte de los niños, así como de fomentar la motivación y colaboración del niño a través de la conversación. Al finalizar las subpruebas se le preguntaba al niño sobre la experiencia de las actividades realizadas, se le agradecía por su contribución y era acompañado hasta el salón para que retomara su clase.

## **Análisis estadístico**

Los datos fueron analizados en el programa estadístico SPSS versión 24, siendo los principales estadísticos frecuencias y media.

## Capítulo 5. Resultados

La muestra se conformó únicamente por niños de 6 y 7 años, con un total de 34 niños, divididos en dos grupos, cada grupo conformado por 17 niños, de los cuales 10 eran niñas (58.82%) y 7 niños (41.18%). Los niños que se encontraban cursando el primer año de primaria fueron 28 (82.35%), mientras que 6 niños (17.65%) se encontraban en segundo grado. El orden de presentación de los resultados es el mencionado en los objetivos específicos: 1° describir y analizar el desempeño de los niños al evaluar la conciencia semántica con la subprueba de absurdos verbales por ítem y edad; 2° analizar el desempeño de los niños al evaluar la conciencia semántica con el puntaje total de la subprueba de absurdos verbales por edad; 3° analizar la fluidez verbal con las respuestas emitidas al describir la lámina de la subprueba fluidez verbal por grupo de edad y 4° describir y analizar las respuestas emitidas por los niños de 6 y 7 años de acuerdo a “la clase de palabras” empleadas para la descripción de la lámina temática de la subprueba fluidez verbal.

En la figura 10 se puede observar que el desempeño de los niños de 6 años se distribuye en: identificar el absurdo de manera verbal (64.7%), no identificar el absurdo (23.5%) e identificarlo de manera visual (11.8%); mientras que los niños de 7 años se distribuyen en: identificar el AV de manera verbal (76.5%), seguido de la identificación de manera visual (17.6%) y no identificar el AV (5.9%). A pesar de que los niños de 6 años tienen menor puntaje en la identificación del AV de manera verbal, se resalta que más del 50% de los niños lograron realizar la tarea. También se puede observar que la distribución en los puntajes de los niños de 7 años se distribuye de manera decreciente de identificar el AV de manera verbal hacia no identificarlo, concentrando el 94.1% en identificar el AV de manera verbal y visual.

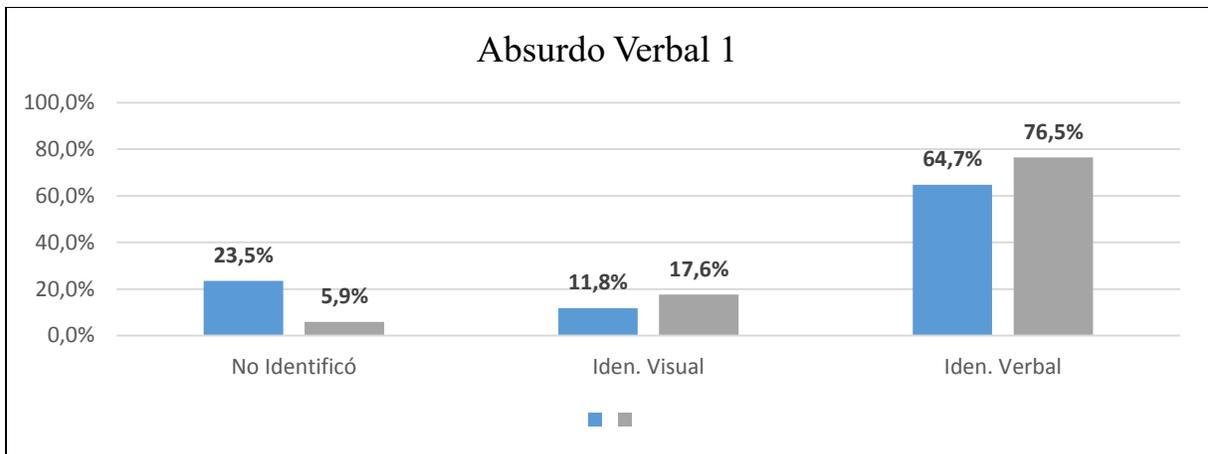


Figura 10. Distribución del desempeño de los participantes en el AV1

En el desempeño del AV 2 (Figura 11) los niños de 6 años obtuvieron puntajes polarizados en las categorías de identificar de manera verbal (94.1%) y no identificarlo (5.9%), mientras que los niños de 7 años obtuvieron puntajes en las tres categorías siendo la de mayor puntaje la identificación de manera verbal (82.4%), no identificar el absurdo (11.8%) e identificarlo de manera visual (5.9%). Por lo que se resalta la facilidad que tuvieron los niños de 6 años para realizar este ítem.

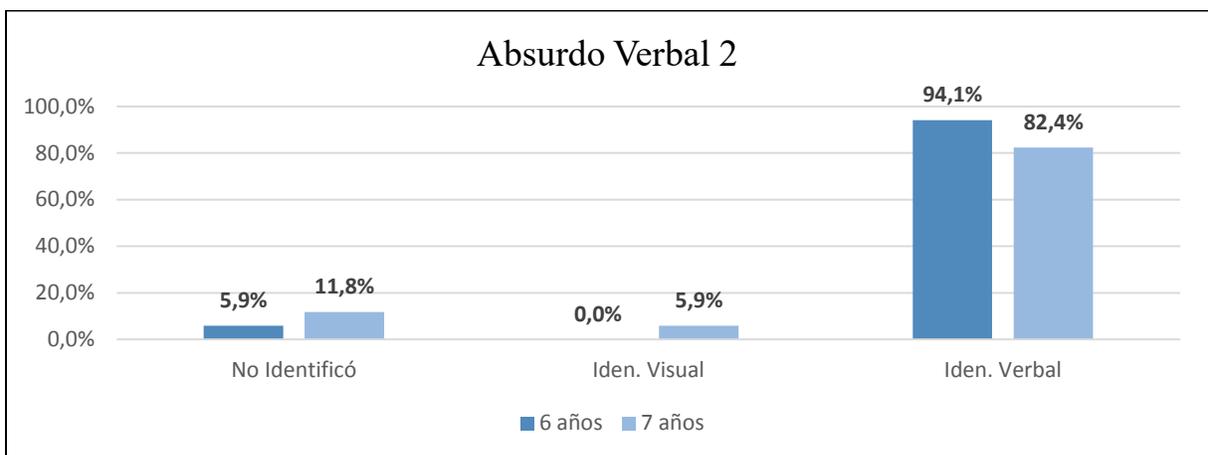


Figura 11. Distribución del desempeño de los participantes en el AV2

En el desempeño del AV 3 (Figura 12) se ve una clara ventaja de los niños de 7 años, pues el 100% logró identificar el absurdo de manera verbal, por otro lado, los niños de 6 años tienen

puntajes en las diferentes categorías, sin embargo, podemos resaltar que la mayoría puede identificar el absurdo de manera verbal y muy poco porcentaje (5.9%) no logró identificar el absurdo.

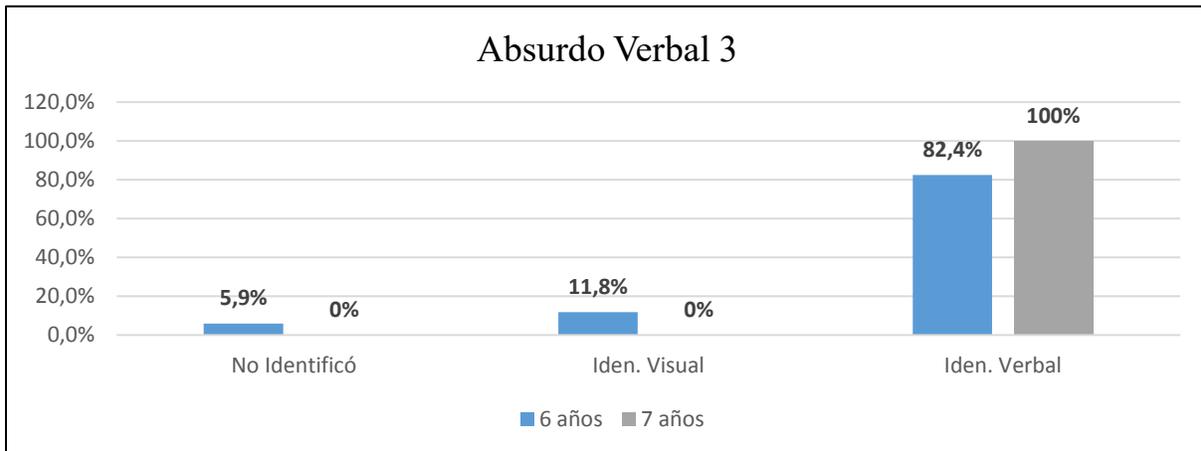


Figura 12. Distribución del desempeño de los participantes en el AV3

En el AV 4 (Figura 13) el desempeño de ambos grupos es mayor en identificar el absurdo de manera verbal, pues en ambos grupos el 60% de los participantes lograron realizar la tarea. Los niños de 6 años tuvieron un desempeño de 64.7% en identificar el absurdo de manera verbal y los niños de 7 tuvieron 76.5%.

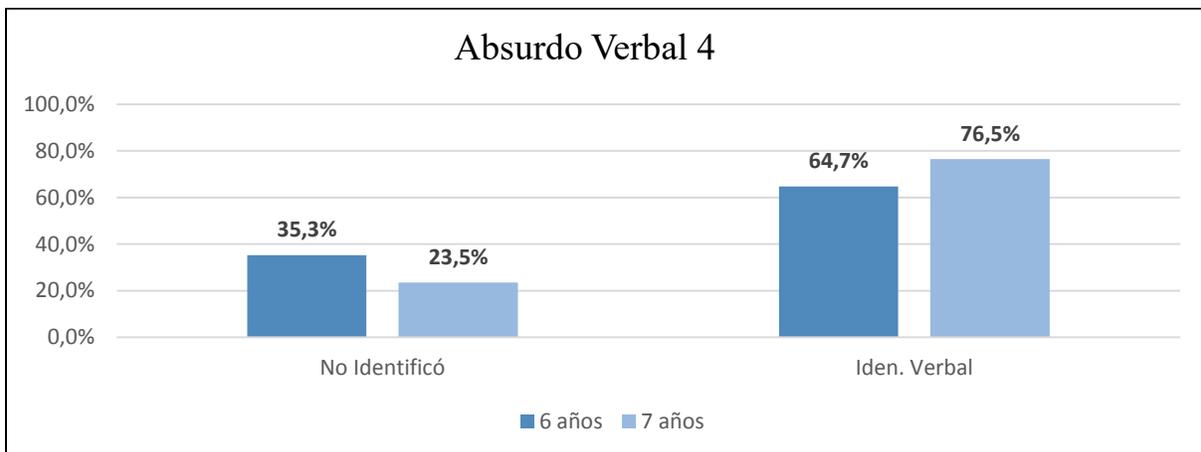


Figura 13. Distribución del desempeño de los participantes en el AV4

Y por último el desempeño en el AV 5 (Figura 14) los niños de 7 años siguen teniendo mayor puntaje (94.1%) en la identificación de manera verbal, y en los niños de 6 años es mayor el puntaje en la categoría de no identificar el absurdo (29.4%).

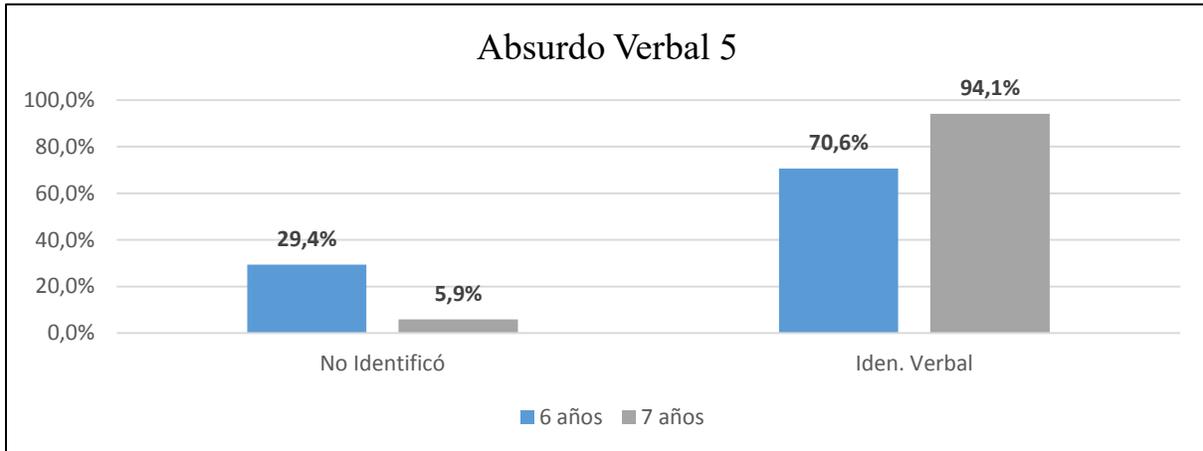


Figura 14. Distribución del desempeño de los participantes en el AV5

En el objetivo 2° analizar el desempeño de los niños al evaluar la conciencia semántica con el puntaje total de la subprueba de absurdos verbales por edad (Figura 15), se puede observar que el promedio del desempeño de los niños de 7 años fue mayor con una media de 8.82, mientras que la media de los niños de 6 años fue de 7.76, con una diferencia de 1.06

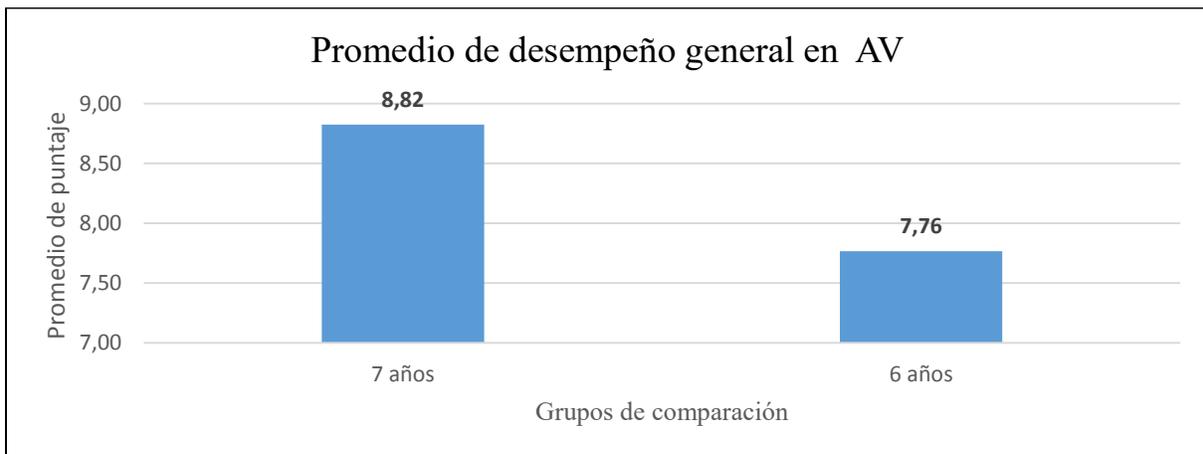
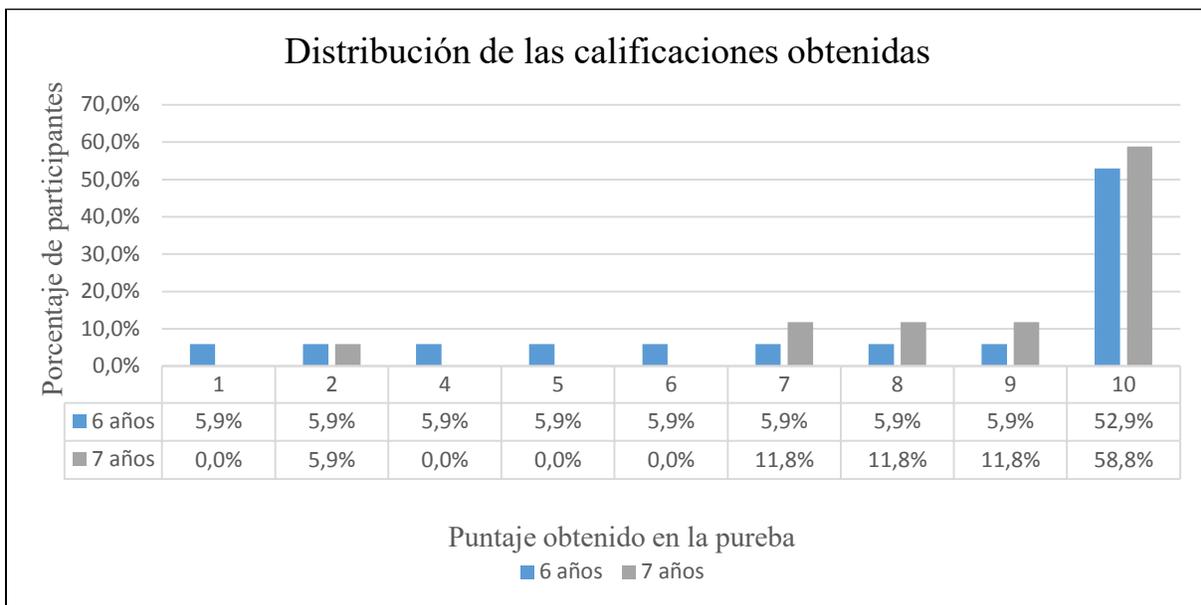


Figura 15. Promedio general de desempeño por edad

En cuanto a la distribución de puntajes obtenidos (Figura 16) podemos observar una marcada tendencia de los niños de 7 años a polarizarse de los 7 hacia los 10 puntos donde se concentra el 94.2% de la muestra, al contrario de los niños de 6 años quienes tienen una distribución más larga pues sus puntajes van desde 1 hasta el 10, la muestra de 6 años que tuvo un puntaje del 1 al 6 fue de 29.5% y la que obtuvo puntajes del 7 al 10 fue de 70.6%.



*Figura 16.* Distribución de puntajes obtenidos por edad

Para el 3° analizar la fluidez verbal con las respuestas emitidas al describir la lámina de la subprueba fluidez verbal por grupo de edad, al transcribir las respuestas se clasificaron las respuestas en tres categorías: descripción de la lámina, enunciación de los elementos y una tercera que corresponde a la forma mixta. En la figura 17 se puede observar que los niños de 6 años obtuvieron mayor puntaje en enunciar los elementos presentes en la lámina (58.8%), seguido de describir la lámina (23.5%) y finalmente realizaron de manera mixta la descripción (17.6%); mientras que los niños de 7 años realizaron la descripción de la lámina (64.7%),

enunciación de los elementos (23.5%) y finalmente realizaron la descripción de manera mixta (11.8%).

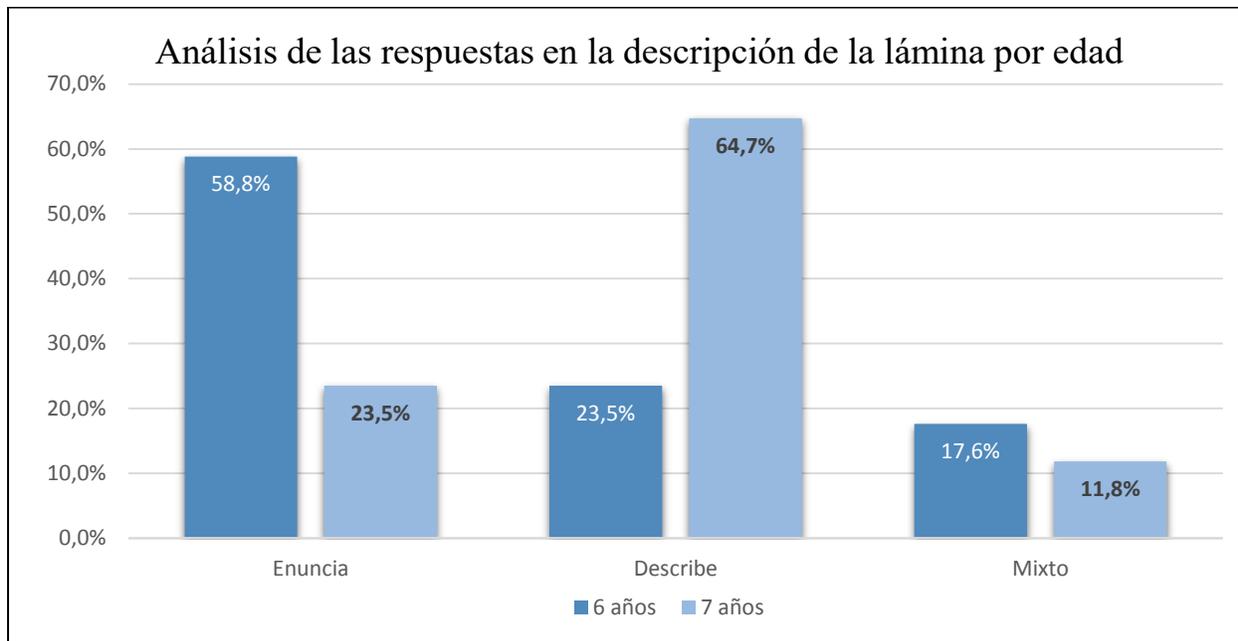


Figura 17. Distribución de la forma de realizar la descripción de la lámina por edad

Y en el 4º objetivo: describir y analizar las respuestas emitidas por los niños de 6 y 7 años de acuerdo a “la clase de palabras” empleadas para la descripción de la lámina de la subprueba fluidez verbal. En la figura 18, se puede observar una diferencia notable en el uso de verbos por parte de los niños de 7 años, ya que utilizaron en promedio 13.33 verbos. Los niños de 6 años emplearon mayor cantidad de sustantivos (17.78), artículos (9) y verbos (8.89). Mientras que los niños de 7, aparte de los verbos emplearon con mayor frecuencia sustantivos (18.82), artículos (10.67), adjetivos y conjunciones (6.67). Los sustantivos son las palabras más utilizadas por ambos grupos, la diferencia entre grupo es de 0.44; y las palabras menos usadas son los pronombres con 1.78 y 2.22 con respecto a los niños de 6 y 7 años.

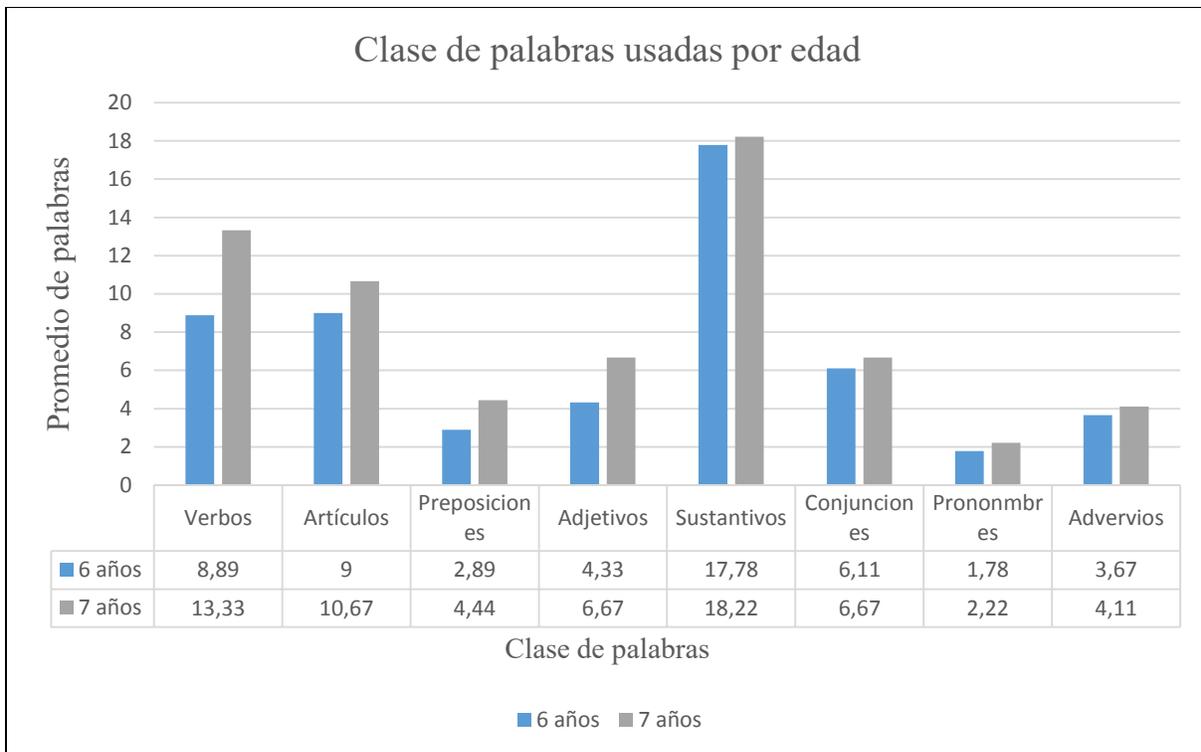


Figura 18. Promedio y clase de palabras empleadas para la descripción de la lámina por edad

En cuanto a la diferencia en el promedio de palabras usadas por grupo fue de 6.3 palabras, siendo los niños de 7 años quienes utilizaron más palabras (35.12), mientras que los niños de 6 años ocuparon un promedio de 28.82 palabras.

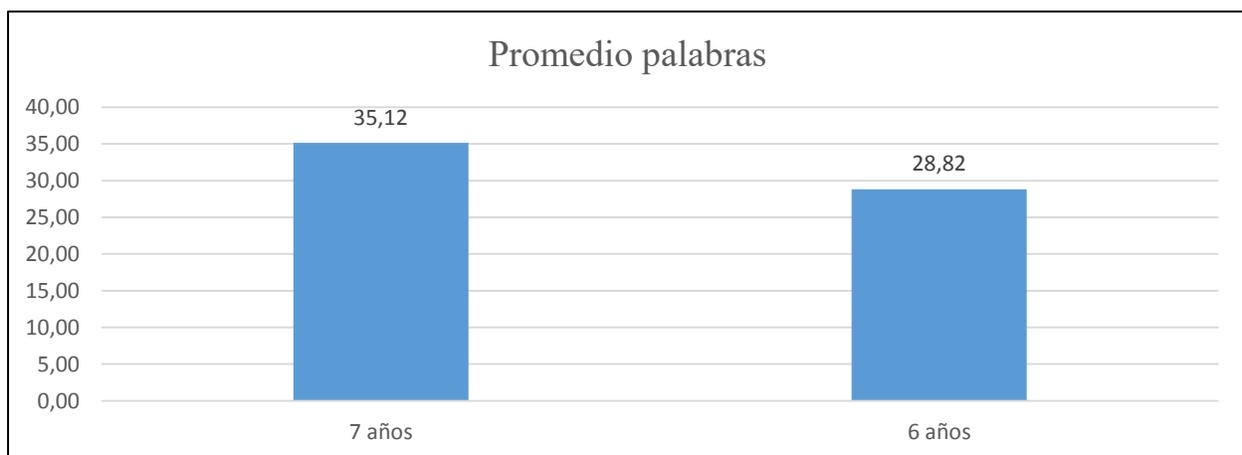


Figura 19. Promedio general de palabras empleadas en la descripción de la lámina por edad

## Capítulo 6. Discusión

La discusión de la presente investigación se centra en el objetivo de describir las características de la conciencia semántica en niños de 6 y 7 años por medio del desempeño en las pruebas de absurdos verbales (AV) y fluidez verbal (descripción de una lámina).

De acuerdo a los resultados los niños de 6 años obtuvieron puntuaciones variadas en el desempeño de los AV, pues los puntajes registrados oscilaban desde uno hasta los 10 puntos, por lo que se puede inferir que algunos de los participantes tuvieron dificultades en realizar la tarea, en concreto 23.6% quienes obtuvieron un puntaje menor a 6. En general, en el AV2 los niños registraron un mayor desempeño, ya que 94.1% de la muestra logró identificar el absurdo de manera verbal y el reactivo con mayor dificultad corresponde al AV4 debido a que el 35.3% de los participantes no logró identificarlo.

La tarea de AV corresponde a la parte cognitiva de la conciencia semántica, puesto que el lenguaje se convierte temporalmente en objeto de pensamiento en lugar de funcionar como un vehículo del pensamiento y de acuerdo a lo mencionado por Van Kleeck (1982) estas capacidades se sincronizan con los avances piagetianos correspondientes a las capacidades de descentración y dominio de la reversibilidad. La centración explicaría la razón de porque los niños ante una situación comunicativa monitorean exclusivamente la fluidez del intercambio para favorecer la comunicación, esto hace suponer que solo se pueden concentrar en un aspecto durante una situación y la irreversibilidad permite explicar que los niños no pueden pasar del paso A a un paso B y volver al paso A, por tanto, los niños de la etapa pre operacional manejan únicamente la forma o el significado y no pueden realizar procesos de reversibilidad, habilidad fundamental para desarrollar la conciencia metalingüística.

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente ocurrió al presentar a los niños un absurdo correspondiente a la acción de sentarse sobre piedras de madera los niños se enfocaron en un solo aspecto del enunciado dando diversas respuestas dependiendo del aspecto al cual se hayan enfocado, por ejemplo, si se enfocaron en la acción (sentarse) respondían cosas como: no se puede sentar en una piedra de madera porque está plana... Para eso están las sillas o los bancos; al contrario, si se enfocaron en las propiedades de los materiales (piedra o madera) respondieron cosas como: porque las piedras son duras y la madera poquito... No se puede sentar en la madera porque se cae y se rompe. Por lo que se puede inferir que los niños de 6 años al tener dificultades en el desempeño de los AV no tienen aún consolidadas las habilidades denominadas por Piaget centración y reversibilidad.

Por otro lado, en el desempeño de la descripción de la lámina los niños de 6 años en su mayoría realizan la enunciación de los elementos en la lámina (58.8%), seguida de la descripción (23.5%) y la forma mixta (17.6%). En cuanto a las palabras empleadas en la subprueba las categorías con mayor frecuencia son los sustantivos (17.78), artículos (9), verbos (8.89), conjunciones (6.11) y adjetivos (4.33); y el promedio de palabras empleadas de 28.82. Como se observa los niños no logran realizar la descripción de la lámina y se restringen a enunciar elementos, por ejemplo: hay árboles, una carreta, hay un señor viéndonos, hay pasto, unos muchachos, etc.

Una posible explicación es lo que menciona Delval (2000) el niño conforme se desarrolla va expresando un conocimiento mayor del mundo por medio de la combinación de palabras, es decir la capacidad de producción de nuevas frases, pues aprende nuevas reglas de combinación como el uso de las palabras que sirven para marcar el plural o singular, el femenino o masculino, las conjugaciones de los verbos y las derivaciones de otras palabras, a lo que Espinal, Maciá,

Mateu y Quer (2014) llaman la composicionalidad, es decir, la capacidad de tomar palabras y construir oraciones con un significado más amplio, a partir del conocimiento de las estructuras sintácticas.

Por lo que los niños de 6 años poseen un dominio básico de la composicionalidad al formar oraciones simples, lo que dificulta la realización de la descripción propiamente dicha, puesto que la descripción como lo menciona la RAE (2019) requiere representar o detallar el aspecto de alguien o algo por medio del lenguaje, lo que implica tanto el conocimiento de mayor número de palabras (dominio de relaciones de significados), así como el conocimiento de las estructuras sintácticas para formar oraciones cada vez más complejas.

Por otra parte, los niños de 7 años obtuvieron un promedio de 8.82 en el desempeño de los AV, siendo el AV3 el en que obtuvieron un mayor puntaje puesto que 100% de los participantes lograron identificarlo de manera verbal, las puntuaciones generales estuvieron concentradas de los 7 a los 10 puntos, ya que 94.2% de la muestra se ubicó en esos puntajes, lo que resalta la facilidad que tuvieron los niños para realizar la subprueba. Por lo tanto, podemos hablar que en este grupo las habilidades de centración e irreversibilidad mencionadas por Van Kleeck (1982) se encuentran más desarrolladas, lo que facilita el desempeño en esta subprueba.

Y en el desempeño de la descripción de la lámina los niños emplearon en promedio 35.12 palabras, siendo las palabras más usadas los sustantivos (18.22), verbos (13.33), artículos (10.67), adjetivos y conjunciones (6.67), la mayoría (64.7%) realiza la descripción de la lámina, seguido de la enunciación de los elementos (23.5%) y finalmente la forma mixta (11.8%). Estos datos permiten inferir que los niños de 7 años tienen un mejor manejo y conocimiento del

significado de las palabras, por ende, tienen un mejor manejo de la composicionalidad que lleva a una mejor sintaxis, pues recordemos que éstas van de la mano.

Los resultados obtenidos en esta investigación contrastan con los obtenidos por Díaz (2006) en el desempeño de AV, puesto que en esta investigación se reporta que el 100% de los niños de los tres grupos (5, 6 y 7 años) logran identificar los absurdos que se relacionan con su entorno inmediato, aunque tuvieron dificultades para argumentar claramente porque no son ciertos. Sin embargo, los niños de la muestra mexicana se enfrentaron ante reactivos más complejos que implicaban mayor conciencia metalingüística y por lo tanto desarrollo de la composicionalidad y consolidación de la reversibilidad

En relación al desempeño de la descripción de la lámina, la investigación de Díaz (2006) también encontró diferencias por edad, siendo los niños de 6 y 7 años los que logran hacer la descripción de la lámina mientras que los niños de 5 años solo el 66% logra realizar la actividad. Asimismo, se observó que los niños de 7 años utilizaron más palabras que los niños de 6 años en la descripción de la lámina. No obstante se puede observar una diferencia notable en el uso de verbos, sustantivos, artículos, adjetivos y conjunciones por parte de los niños de 7 años, mientras que los niños de 6 años emplearon mayor cantidad de sustantivos, artículos y verbos. También se observó que los sustantivos son las palabras más utilizadas por ambos grupos, y las palabras menos usadas son los pronombres, lo que coincide con Rondal, 2002; Del Río y Vilaseca, 2001; Uriz *et al.*, 2011; Billard, 2014; Huamaní, 2013)

## Capítulo 7. Conclusiones

De este estudio se puede concluir cualitativamente que a mayor edad mejor desempeño de la conciencia semántica, siendo los indicadores que marcan la diferencia la irreversibilidad, la centración y la composicionalidad. En el desempeño de los AV, los niños mostraron diferencias mínimas por edad, siendo los niños de 7 años los de mayor desempeño, ya que como observamos los niños de 6 años tuvieron algunas dificultades para realizar la tarea, sin embargo, se resalta que más del 70% logra realizar un buen desempeño, mientras que en los niños de 7 años el 94.2% realiza un desempeño favorable. Lo que permite inferir que la diferencia radica en las habilidades de centración y reversibilidad que están más desarrolladas en niños de 7 años.

Por otro lado, las respuestas de la descripción de la descripción de la lámina (FV) de los niños de 7 años se caracterizaron por una mayor habilidad de composicionalidad semántica en comparación con el desempeño de los niños de 6 años, por que de acuerdo a los resultados obtenidos el uso del lenguaje de los niños de 7 años se caracterizó por estructurar oraciones más complejas en el momento de describir la lámina pues le confirieron más verbos, preposiciones, adjetivos y sustantivos para describir lo que se encontraba en la lámina, al contrario de los niños pequeños que se limitaban a ver objetos y mencionarlos. Recordemos que el lenguaje es un proceso que evoluciona a lo largo de toda la vida y que a la edad de 6 años se van integrando progresivamente las preposiciones, adverbios, pronombres, relaciones de parentesco y términos temporales (de orden, duración y simultaneidad) y que de los 7 a los 12 años el vocabulario se hace más complejo y preciso (estructuras semánticas jerarquizadas, uso de sinónimos, antónimos, familias de palabras, etc.) y se mejora la comprensión del significado (Rivas y Taboada, 2004)

Como se ha venido mencionado son escasas las investigaciones respecto a la conciencia semántica, por lo que se recomienda para futuras investigaciones: 1) contrastar este constructo con diferentes grupos escolarizados para observar las diferencias que pudiese haber; 2) hacer un contraste entre niños con escolaridad versus quien no las tiene para poder ver el papel que juega la escolaridad en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y 3) evaluar el nivel de desarrollo de los niños ya que algunos autores (Van Kleeck) toman el desarrollo de las habilidades metalingüísticas como un dominio meramente cognitivo y 4) realizar un análisis cualitativo de estas tareas, ya que esto permite tener mayor riqueza en los resultados. Todo esto con el fin de seguir ampliando el conocimiento de este tema y poder dilucidar el papel de cada uno de los factores implicados teóricamente.

## Referencias

- Andrés, M. L., Canet, L. y García, A. (2010). Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: Diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 199-210.
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., Aguilar, M. y Canet, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Revista de psicología y Educación*, 9(1), 71-84. ISSN: 1699-9517
- Arriagada, A. C. M. y Quintana, B. E. E. (2010). *Estudio de las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora*. (Tesis). Universidad del Bío-Bío: Chile.
- Berko, G. J. & Bernstein, R. N. (Eds.). (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Pearson.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110 ISSN 16907582
- Billard, C. (2014). Desarrollo y trastornos del lenguaje oral en la infancia. *EMC-Pediatría*, 49(4), 1-11. DOI: 10.1016/S1245-1789(14)68962-9
- Bizama M. M., Arancibia, G. M y Sáez, K (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como proceso Metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 25-39. doi 10.4067/S0718-07052013000200002

- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K. y Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 219-232.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.
- Bohannon, J. N. y Bonvillian, J. D. (2010). *Enfoques teóricos sobre la adquisición del lenguaje*. En Berko, G. J. & Bernstein, R. N. (Ed). *El desarrollo del lenguaje*. (pp. 239-299) Madrid, España: Pearson.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psyche*, 11(1), 175-182.
- Cazden, C. (1976). *Play with language and meta-linguistic awareness*. New York: Basic books.
- Crespo, N., Benítez, R. y Pérez, L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Revista signos*, 43(73), 179-209.
- Cuetos, V. F. (2012). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Del Río, M. J. y Vilaseca, R. M. (2001). *Sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje*. En Peña-Casanova, P. (Ed.). *Manual de Logopedia*. (pp. 73-85). Barcelona, España: Masson.
- Delval, J. (2000). *El desarrollo humano*. México: Siglo veintiuno editores.

- Díaz, C. J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral científico*, 8, 12-20.
- Diéguez-Vide, F. y Peña-Casanova, J. (2012). *Cerebro y lenguaje*. Sintomatología neurolingüística. España: Editorial Médica Panamericana.
- Díez, M. del C., Pacheco, S. D. I., Caso, A. M., García, J. N. & García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde los aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 129-136. ISSN: 0214-9877
- Dosil, M. A. (2012). *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social*. Madrid, España: Centro de Estudios financieros.
- Espinal, M. T., Maciá, J., Mateu, J. y Quer, J. (2014). *Semántica*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Figuroa, N. P. (1985). *Elementos de la lingüística generativa*. Bogotá: Zammora.
- Flórez, R. R., Torrado, P. M. C., Arévalo, R. I., Mesa, G. C., Mondragón, B. S y Pérez, V. C (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de comprensión en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- Flórez-Romero, R., Torrado-Pacheco, M. C y Mesa, C. M. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 457-475.

- Flotts, M. P., Manzi, J., Polloni, Ma. P. Carrasco, M., Zambra, C. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Santiago: Chile.
- Fonseca, Y. M. S., Correa, P. A., Pineda, R. M. I. y Lemus, H. F. J. (2011). *Comunicación oral y escrita*. México: Pearson.
- Franco, M. M. P., Blanco, M. P. I y Cortés, P, O. F (2013). Papel de las habilidades metalingüísticas en los procesos de lectura y escritura en la educación superior. *Escenarios*, 2(111), 82-86. doi: 10.15665/esc,v11i2.122
- García, M. J. A. (1988). Leguaje y conducta cognitiva: el papel del lenguaje en la solución de problemas. *Estudios de Psicología*, 9(34), 191-209.
- Garza, C. B. (1999). *Significado*. Distrito Federal, México: universidad Nacional Autónoma de México.
- Gombert, J. E (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guiraud, P. (1955). *La semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harley, T. A. (2009). *La psicología del lenguaje*. De los datos a la teoría. Madrid, España: McGraw Hill.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. M. P. (2010). *Metodología dela investigación*. México: McGraw Hill.

- Hess, Z. K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Huamaní, O. (2013). Desarrollo de las habilidades pragmáticas en la infancia. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. Doi: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Ibáñez, S. N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8(1), 43-56.
- Jackendoff, R. (2010). *Fundamentos del lenguaje. Mente, significado, gramática y evolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Jiménez, R. J. (2008). *Prácticas de psicología del desarrollo y adquisición del lenguaje*. España: Aljibe.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Lara, L. (2016). *Teoría semántica y método lexicográfico*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Layton, A., Robinson, J & Lawson, M. (2002). The relationship between syntactic awareness and reading performance. *Journal of Research in reading*. 21(1), 5-23 DOI: 10.1111/1467-9817.00039

Leech, G. (1974). *Semántica*. Madrid, España: Alianza editorial.

Lenneberg, E. H. y Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, R. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

Macías-Valadez, T. G. (1994). *Introducción al desarrollo infantil. Génesis y estructura de las funciones mentales*. México; Editorial Trillas.

Maldonado, A., Sebastián, E. y Soto, P. (1993). *Expresión oral. Aspectos evolutivos*. Madrid, España: MEC.

Matalinares, C. M. L y Díaz, A. A. G. (2007). Habilidades metalingüísticas y comprensión en niños de primer grado de las ciudades de Lima y Huancayo. *Revista de Psicología*, 9(1), 60-71.

Mejía, E. L. y Eslava, C. J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(2), 55-63.

Narbona, J. y Chevrie-Muller, C. (1997). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. España: Masson.

Navarro, J. J. y Reyes, R. I. (2014). Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista Signos*, 47(84), 54-90.

- Ogden, C. K. y Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. Nueva York: Harcourt & Brace.
- Otaola, O. C. (2004). *Lexicología y semántica léxica; teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid; Ediciones Académicas.
- Pan, B. A. y Ucelli, P. (2010). Desarrollo semántico. En Berko, G. J. & Bernstein, R. N. (Ed). El desarrollo del lenguaje. (pp. 239-299) Madrid, España: Pearson.
- Pavez, R. A., Rojas, O. F., Rojas, P. P. y Zambra, G. N. (2013). *Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2° y 4° años básico*. (Tesis). Escuela de Fonoaudiología: Chile.
- Pérez, P. M. (2001). Desarrollo del lenguaje. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, A. (comp). Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1975). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.
- Piaget, J. (1984). *Seis estudios de Psicología*. México: Edit. Seix Barral.
- Piaget, J. (1985). *El lenguaje y las operaciones intelectuales*. En Piaget, J., De Ajuriaguerra, J., Bresson, F., Fraise, P., Inhelder, B. y Oléron, P. Introducción a la psicolingüística. (pp. 61-72). Buenos Aires, Argentina; Ediciones Nueva Visión.
- Rayzábal, Ma. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 10(4), 63-77.

Real Academia Española [RAE] (2019). Diccionario de la lengua española. Consultado en <http://www.rae.es/>

Ríos, H. I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, 15(72).

Rivas, T. R. M. y Taboada, A. E. M. (2004). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en la etapa infantil*. En Bermúdez, M. y Bermúdez, S. A. M. Manual de psicología infantil. Aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Rodríguez, H. Y. (2011). *Módulo de Lingüística Aplicada*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Rondal, J. A. (2002). *Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación*. En Puyuelo, S. M., Rondal, J. A. y Wiig, E. H. (Eds). Evaluación del Lenguaje. (pp. 1-28). Barcelona, España: Masson.

Rondal, J. A., Esperet, E., Gombert, J. E., Thibaut, J. P. y Comblain, A. (2005). Desarrollo del lenguaje oral. En Puyuelo, S. M. y Jean-Adolphe. R. (Ed). Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto. (pp. 1-85). Barcelona: Edit. Masson.

Saussure, F. (1982). *Curso de lingüística general*. México: Nuevo Mar.

Sistema de Información del Desarrollo Social (SIDESO) (2015). Grados de marginación por unidad territorial. Consultado en <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/>

Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAO.

- Stalnaker, R. (1998). Los nombres y la referencia: semántica y metasemántica. *Teorema*, 17(1), 7-19.
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study Of Education and Development*. 36(1), 77-89. DOI: 10.11.74/021037013804826537
- Tunmer, W. E & Herriman, M. L. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. En Tunmer, W. E, Pratt, C. & Herriman, M. L. (eds). *Metalinguistic Awareness in Children*. (pp. 12-35). Berlín, Alemania: Springer Series in Language and Communication.
- Ugalde, M. C. (1987). El lenguaje. Caracterización de sus formas fundamentales. *Letras*, 1, (20-21), 15-34.
- Uriz, B. N., Armentia, L. S. M., Belarra, G. R., Carrascosa, M. E., Fraile, B. A., Olangua, B. P y Palacio, O. A. (2011). *El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años*. Pamplona, España: Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/desarrollo.pdf>
- Van Kleeck, A. (1982). The emergence of Linguistic Awareness: A cognitive Framework. *Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 237-265.
- Vigara, T. A. Ma. (1992). Función metalingüística y uso del lenguaje. *Epos*, 8, 123-142.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto Sol.

Wagner, R. K & Torgensen, J. K. (1987). The Nature of Phonological Processing and its causal role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *marcoELE Revista de Didáctica*, 5, 1-30.

## Apéndice 1

Lámina utilizada en la prueba de fluidez verbal

