



Revista Káñina

ISSN: 0378-0473

revistakanina77@gmail.com

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Murillo Rojas, Marielos
COMPETENCIA DEFINICIONAL DE LOS ESCOLARES COSTARRICENSES
Revista Káñina, vol. XXXVIII, 2014, pp. 127-152
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44247251010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COMPETENCIA DEFINICIONAL DE LOS ESCOLARES COSTARRICENSES

Definitional competence in Costa Rican school students

*Marielos Murillo-Rojas**

RESUMEN

El presente artículo presenta dos aspectos de entre los principales resultados del proyecto de investigación “Competencia definicional del escolar costarricense”, inscrito en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas; se estudian 2.160 definiciones infantiles, producidas por niños de primero a sexto grado escolar, a partir de los parámetros de análisis: a) contenido idiosincrásico frente a contenido convencional y b) autonomía contextual y situacional del significado.

Palabras clave: Educación lingüística, Lexicografía educativa, Competencia definicional, Definiciones naturales, Niños escolares.

ABSTRACT

This article presents two aspects of the major outcomes of the research project "Definitional competence in the Costa Rican school students" inscribed in the Linguistic Research Institute are studied from the analysis parameters in 2.160 children definitions produced by children from first through sixth grade: a) content versus conventional idiosyncratic content and b) contextual and situational meaning autonomy.

Keywords: Language Education, Educational Lexicography, definitional Competition, natural definitions, school Children.

* Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica.
Correo electrónico: marielosmuro@gmail.com
Recepción: 15/8/2014. Aceptación: 11/9/2014.

Introducción

El proyecto de investigación “Competencia definicional del escolar costarricense” tuvo como objetivo describir la competencia definicional de una muestra de escolares costarricenses”, para lo cual se trabajó con 216 informantes, quienes produjeron dos mil ciento sesenta definiciones (2.160) de diez lexemas: tres sustantivos genéricos (ropa, familia y alimento), dos sustantivos específicos (arroz y cabeza), tres verbos (jugar, compartir y estudiar) y dos adjetivos (bonito e inteligente). En vista de que se pretende explorar las posibilidades pedagógicas de las compilaciones sistematizadas de las definiciones infantiles y su proyección a la planificación de la enseñanza del léxico, se analizaron los dos parámetros para identificar la cercanía de la palabra definida de forma natural con el contenido convencional, a saber: contenido idiosincrásico frente a convencional y autonomía contextual-situacional del significado. La única variable sociolingüística que se consideró fue el grado escolar y por ende la edad de los informantes. Pese a que la muestra es representativa para ambos sexos, se desestimó esta variable en virtud de las recomendaciones realizadas en estudios previos, en los cuales se ha comprobado que el sexo no marca diferencias en la competencia definicional de los escolares (Cfr. Snow, 1989).

Con el propósito de conocer la competencia definicional de los sujetos investigados al definir los sustantivos, adjetivos y verbos se hizo un análisis por palabra y posteriormente por categoría gramatical, a fin de describir las similitudes y diferentes que podrían presentarse entre cada una y las tendencias generales de las definiciones infantiles.

Respecto del parámetro “contenido idiosincrásico frente a contenido convencional”, se considera como idiosincrásica toda respuesta que expresa una visión centrada en el hablante. El análisis para este y los otros parámetros se realizó por palabra y categoría gramatical, ya que se parte de la premisa de

que las características de la definición están estrechamente ligadas a la palabra objeto de estudio y su filiación gramatical.

Para el primer parámetro la palabra con menor porcentaje de respuestas idiosincrásicas es **arroz** con un 16%, seguida de **inteligente**, con un 19,91% y de **jugar**, con un 28,70% de este tipo de respuesta; en consecuencia, los vocablos **arroz**, **inteligente** y **jugar** son las palabras con mayor número de respuestas convencionales. Por el contrario, los vocablos con porcentajes mayores de respuestas idiosincrásicas fueron **alimento** (59,26%), **ropa** (50,34%) y **compartir** (43,06%); dicho de otra manera, esas palabras –**alimento**, **ropa** y **compartir**– fueron definidas en función del hablante.

El segundo parámetro analizado, autonomía contextual y situacional del significado, clasifica como autónomas las respuestas que manifiestan la concepción del significado como una unidad referencial por uno de los siguientes medios: 1) el concepto dentro de una categoría conceptual más amplia, sea próxima o vaga; 2) remitiendo a ejemplares del concepto dado; 3) indicando un sinónimo del término que lo denota o 4) comparándolo con otro concepto.

En este parámetro de análisis se encontró que la palabra con mayor dependencia del contexto para ser definida fue *bonito*, ya que en un 51,86% de las veces las respuestas estuvieron ligadas a algún contexto o situación, seguida de los verbos *compartir* y *estudiar*, con un 40,72% y un 38,22% respectivamente. Los sustantivos, por su parte, fueron definidos en más del 70% de las veces de forma autónoma.

Indudablemente estos resultados y las preferencias de los niños al definir motivan la proyección de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la madurez definicional del escolar, organizadas en actividades previas a la elaboración de las definiciones, básicamente mediante ejercicios de asociación léxica, durante la producción oral o escrita de las definiciones y después de esta, con el propósito de desarrollar una adecuada producción de definiciones.

Acercamiento a las definiciones infantiles

En la educación preescolar y en la educación general básica se asume como meta fundamental el desarrollo pleno de la competencia comunicativa del niño. El asumir ese compromiso educativo implica necesariamente concretizar y ejecutar ciertas estrategias pedagógicas y de aprendizaje que conduzcan hacia su logro. La puntualización de las tareas por realizar, la consideración de la etapa evolutiva del estudiante, el conocimiento de su capital lingüístico y experiencia de vida constituyen los insumos básicos al realizar una planificación a corto, mediano y largo plazo que asegure el cumplimiento de esa meta.

Dadas las consideraciones previas es necesario describir la competencia del niño en diferentes aspectos de la lengua materna: el léxico, la producción textual, la pronunciación, la comprensión oral, etc. La competencia léxica ha sido estudiada desde un punto de vista cuantitativo –léxico básico, léxico disponible, léxico fundamental- con poblaciones preescolares, escolares y estudiantes de segunda enseñanza; las futuras investigaciones conducen hacia un acercamiento más cualitativo de este componente de la lengua.

La presente investigación pretende aportar en ese sentido con la descripción de la competencia definicional de un grupo de escolares costarricenses, entendida como “la capacidad para transmitir el significado de las palabras de manera informativa, distintiva, económica y funcional” (Hernández, 2009: p. 126). Esta capacidad no está vinculada necesariamente con el dominio de conocimientos teóricos o especializados para la formulación de definiciones, pues su objetivo es servir de fuente de información para plantear estrategias didácticas que favorezcan la comprensión de los artículos de los diccionarios y, a su vez, ensanchar la competencia léxica de los escolares, mediante el establecimiento de relaciones pedagógicas que los acerque a la comprensión del significado de las palabras activando estrategias semánticas

basadas en la asociación de la palabra con diferentes realidades, situaciones, experiencias, contextos, ejemplos, etc.

En esta investigación se entiende por definición las respuestas inmediatas de los informantes a la pregunta ¿qué es X? o ¿qué significa X?, donde X es cada uno de los vocablos objeto de investigación. Los escolares que participaron en este estudio emitieron definiciones naturales, o sea aquellas respuestas inmediatas ofrecidas por hablantes que carecen de conocimientos especializados, ante la pregunta ¿Qué significa la palabra X? o ¿qué es? En este contexto el significado de *compartir* y la respuesta “digamos si yo tengo una manzana y él no tiene entonces la parto a la mitad, le doy una mitad y yo me dejo una mitad”, es una formulación válida como definición natural, aunque no corresponda a una definición de diccionario.

Por otra parte, es fundamental considerar que las palabras y los conceptos no siempre significan lo mismo para todas las personas; por lo que la comunicabilidad del significado es de interés para valorar el grado de la competencia definicional del escolar, o sea en qué medida el niño emite definiciones que se acercan al significado descontextualizado de la palabra objeto de estudio y cómo lo logra.

Los procedimientos para definir varían y evolucionan con la edad, tal como lo presenta Nippold (1998) al analizar diferentes investigaciones realizadas en el mundo anglosajón y Hernández (2006, 2008) en dos estudios realizados con niños costarricenses preescolares y escolares.

La comunicabilidad del significado será la meta del trabajo con la definición en la educación primaria y, por supuesto, al igual que la utilización adecuada del diccionario como contraparte para clarificar conceptos y adquirir modelos de representación de las definiciones, donde interese fundamentalmente el contenido y la forma del lexema por definir. En este orden de ideas, la competencia definicional y el uso del diccionario constituyen estrategias complementarias para enriquecer el vocabulario

y estimular la competencia lingüística y metalingüística de los educandos.

A continuación se presenta en forma sucinta los estudios sobre competencia definicional de escolares que fundamentar teóricamente el presente estudio.

Snow, Catherine. (1989). The development of definitional skill. *Journal of ChildLanguage*, 17, 697-710.

De acuerdo con Snow (1989) para definir adecuadamente se debe controlar el significado la de palabra y la forma de la definición que debe darse. Ahora bien, desde el punto de vista del desarrollo, la forma de definir vocablos está asociada con la edad de la persona, por ejemplo, la información brindada por los niños más jóvenes está estrechamente vinculada al objeto o actividad que denota la palabra y no al significado real de la misma; como contraparte, la información que ofrece un niño mayor o un adulto es más universal y se acerca a la definición aristotélica.

Snow (1989) en su estudio sobre la competencia definicional de 137 hablantes de inglés con edades entre los 7 y 11 años, cuyo objetivo fundamental era valorar la forma de las definiciones y la calidad de la información suministrada, además de comparar la competencia de estudiantes de diferentes contextos, encontró que el desempeño definicional está fuertemente ligado a las oportunidades de practicar la forma de definir.

En el trabajo en referencia se evaluó a los informantes utilizando algunas de las palabras presentes en el test *Wechsler Intelligence Scale for Children*, el cual utiliza la pregunta como estrategia metodológica: ¿qué es X? o ¿qué significa X?. Adicionalmente se les pedía a los escolares que formularan una oración usando la palabra X, para confirmar que conocían el significado de esa palabra. Si el niño no conocía la palabra se descartaba la definición, situación que casi no ocurrió, pues el vocabulario evaluado fue el siguiente: sombrero, sombrilla, burro, cuchillo, ladrón, bicicleta, alfabeto, reloj,

diamante y uña. Cada repuesta se codificó para reflejar el grado en que la definición del estudiante se acercó a la de un adulto, a las definiciones aristotélicas con complementos restrictivos y la inclusión de criterios.

Después de asignar una nota porcentual a cada sujeto evaluado y de realizar pruebas estadísticas se encontró que la variable sexo no es pertinente, ya que no influye en la calidad de las respuestas obtenidas; sin embargo la edad de los informantes constituye la variable determinante en el tipo de definición dada.

La importancia de la variable edad se ve reflejada en las diferencias significativas entre las definiciones de los niños de segundo, tercero y cuarto grados; no obstante, entre cuarto y quinto grados no hay diferencias y la calidad es muy similar a las definiciones realizadas por adultos. Según testifica la autora en referencia, las definiciones de los niños de 10 años son tan buenas como las de los adultos.

Además de lo ya anotado, los datos mostraron que los escolares que están altamente expuestos al inglés en sus casas, producen definiciones más formales y hasta cierto punto más sofisticadas que sus compañeros que no hablan inglés en sus hogares.

Marinellie, Sally A. y Cynthia J. Johnson. 2002. "Definitional skill in schoolage children with specific language impairment". [En línea]. En: *Journal of Communication Disorders*, 35: 241- 259.

El propósito de este estudio fue investigar las habilidades de definir de 15 niños con trastornos específicos de lenguaje y otros 15 sin ese tipo de trastornos. Los informantes definieron 10 sustantivos de uso común y cotidiano (manzana, caballo, bote).

Los niños con trastornos específicos de lenguaje calificaron significativamente más bajo que los niños con un desarrollo del lenguaje esperado para la edad.

Estos resultados sugieren que el acceso al léxico o la falta de conocimiento

metalingüístico, son causas potenciales de las bajas puntuaciones obtenidas por los informantes con trastornos específicos de lenguaje al definir sustantivos comunes.

Este estudio señala que la habilidad para definir está estrechamente relacionada con el éxito académico y con el desarrollo de habilidades de lectura, por lo que el trabajo del educador debe procurar el desarrollo de la competencia definicional.

Murillo Rojas, Marielos. 2011. Test de vocabulario para preescolares costarricenses de 3 a 6 años TEVOPREESC. Editorial Universidad de Costa Rica

El TEVOPREESC es un instrumento de valoración del vocabulario de los preescolares costarricenses, cuyas edades van de 3 a 6 años y 11 meses, que comprende dentro de sus partes la definición de palabras.

Desde 1905 la definición de palabras ha sido parte importante de los test estandarizados que valoran el desarrollo de la inteligencia y del lenguaje en virtud de su valor para explicar el significado de las palabras abstraído de su contexto.

El test en referencia evalúa la definición de palabras a partir de los 4 años, atendiendo básicamente al contenido y asigna puntaje a las definiciones, dada la naturaleza del instrumento. Las normas de evaluación se establecen a partir del análisis de un corpus de 299 informantes, quienes definieron tres grupos de palabras, según rangos de edad, grupo 1: familia, alimento, perro, pantalón, luna; grupo 2: familia, alimento, ropa, cabeza, taxi y pulpero; grupo 3: familia, alimento, ropa, cabeza, arroz, ayudar y compartir. Las respuestas se organizaron por indicadores y en los primeros lugares se consignaron las respuestas con mayor frecuencia.

En este estudio los escolares al definir recurren a los siguientes criterios:

- Función: para qué sirve o lo qué hace es el criterio de definición, por ejemplo: el perro ladra.

- Descripción: se recurre a indicar características del término definido, por ejemplo: el perro tiene cola.
- Asociación: se relaciona el término definido con otros vocablos que pertenecen al mismo campo referencial, por ejemplo: perro-cuidador.
- Categoría: se indica la categoría a la que pertenece el vocablo definido, por ejemplo: el perro es un animal.
- Sinonimia: se recurre a un sinónimo del término definido, por ejemplo: perro-can.

Finalmente en el TEVOPREESC se ofrecen tres cuatros en los cuales se indican los criterios para asignar puntaje a las definiciones, asignando mayor puntaje a las definiciones más cercanas a la categorización y caracterización del término definido, es decir, a la definición convencional.

Hernández, Mario (2006) Las definiciones de lexemas nominales: Estudio de las estrategias utilizadas por niños costarricenses para definir y (2008) El desarrollo de la competencia definicional: estudio con niños costarricenses. Universidad de Costa Rica.

Hernández ofrece dos estudios sobre la competencia definicional de una muestra de 20 niños costarricenses de edades comprendidas entre los 4 años y 10 meses y los 11 años y 5 meses, quienes definieron 30 lexemas nominales. Este autor define la competencia definicional como la aptitud para transmitir el significado de las palabras de una manera suficientemente informativa, distintiva, económica y funcional. Por informatividad se entiende la capacidad para señalar las características del concepto denotado por el término definido; por distintividad, la distinción del significado de la palabra definida del de otra u otras palabras que comparten ciertos contenidos semánticos con ellas; económica, si logra desplegar la información en forma concreta y precisas y, finalmente, será funcional si permite a quien la recibe comprender el nuevo significado.

Dada la naturaleza de los informantes de este estudio, niños de 4 a 11 años, sin

entrenamiento explícito para formular definiciones, se utiliza la noción de definición natural; es decir, respuesta inmediata de un informante, el cual carece de conocimientos lexicográficos especializados, ante la pregunta: qué significa la palabra X o qué es X.

Los resultados de las investigaciones de Hernández (2006, 2008) muestran que:

1. Existe una cantidad restringida de estrategias lingüísticas utilizadas para la apertura de la definición; no obstante, en su mayoría se recurre a indicadores sintácticos.
2. La edad del informante puede influir en la selección de los recursos sintácticos utilizados, así como el tipo de información conceptual incluida.
3. El grado de abstracción del vocabulario definido puede influir en el contenido y la forma de las definiciones.
4. Las respuestas convencionales superan en todos los rangos de edad a las idiosincrásicas.
5. La alta frecuencia del uso de categorías vagas, así como la cantidad relativamente baja de hiperónimos e hipónimos sugieren una posible deficiencia en la incorporación de categorías superordinadas y subordinadas. Además, de la necesidad de reforzar el aprendizaje de conceptos por medio de estructuras jerárquicamente organizadas.
6. Uso elevado de estrategias semánticas de circularidad, sugieren la necesidad de métodos educativos que propicien la descontextualización progresiva de los significados.

Hernández, Mario (2009) *Algunas consideraciones para el estudio de la competencia definicional*. Revista Káñina, Universidad de Costa Rica.

Este artículo presenta una propuesta de instrumentos metodológicos para el estudio del

desarrollo de la competencia definicional con base en un corpus de definiciones infantiles obtenidas en Costa Rica. Igualmente menciona las principales consideraciones sobre la pertinencia del estudio de la competencia definicional y la utilidad pedagógica de las definiciones infantiles.

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada en este estudio, se identifican tres líneas de investigación sobre las definiciones infantiles:

1. De carácter cognitivo, en la cual las definiciones infantiles podrían ayudar a comprender diferentes procesos cognitivos, cómo está conformado el sistema semántico y teorías sobre el significado de las palabras; información muy útil para psicólogos y otras personas que se interesen por entender la representación mental de los significados léxicos.
2. Estudios de adquisición léxica, cuyo principal objetivo es comparar las definiciones de los niños de diferentes rangos de edad, a fin de hallar regularidades que apunten al desarrollo de los recursos utilizados.
3. Las posibilidades pedagógicas para la enseñanza del léxico. Esta quizá sea el área de aplicación más inmediata, la cual está estrechamente relacionada con la elaboración de diccionarios adecuados para niños y la enseñanza del vocabulario de forma graduada.

La investigación en comentario propuso cinco parámetros de análisis de las definiciones infantiles, adaptados de otros trabajos, en forma exacta o con determinadas modificaciones, mientras que otros surgen a partir de la revisión bibliográfica realizada por el autor sobre la temática en estudio. Estos parámetros son: *estrategias formales de definición, identidad categorial, contenido idiosincrásico frente a convencional, autonomía contextual-situacional del significado y estrategias semánticas utilizadas*.

**Arias Trejo, Natalia (2001) *How children from 6 to 11 years old define nouns*.
Tesis de maestría.**

En este estudio se describen las características de las definiciones formuladas por un grupo de niños mexicanos de 6 a 11 años de edad; se analizan 32 lexemas nominales, definidos en 12 ocasiones cada niño, para un total de 384 definiciones. Los aspectos analizados fueron: el contenido social de las definiciones, los marcadores de inclusión categorial, las estrategias semánticas empleadas y la complejidad de las respuestas.

Los resultados en términos globales señalan que:

- a) conforme aumenta la edad disminuye la inclusión de información idiosincrática (es decir, referida a experiencias personales), en favor de información más “objetiva” o convencionalmente aceptable. El uso las respuestas de los niños de más edad muestran cada vez mayor inclinación hacia el estilo formal o aristotélico. Los niños mayores incluyen en sus definiciones información más relevante o esencial que los de menor edad. Las definiciones que combinan varias estrategias semánticas (sinónimos, comparación, circularidad, función, etc.), también aumentan con la edad.
- b) La información aportada por niños de niveles socioeconómicos superiores tiende a incluir información más específica y relevante que la de los de niveles más bajos.
- c) Según el análisis de la inclusión categorial, parece que es más fácil encontrar una categoría inclusiva para una palabra de nivel básico, que para una abstracta o supraordinada.
- d) Las definiciones funcionales mantuvieron un comportamiento similar a través de las edades; los objetos se definen

normalmente por su uso o función y las personas por la actividad que realizan. La autora interpreta estos hechos a partir de la naturaleza de ciertos tipos de palabras, las cuales ejercen más influencias en las respuestas que las características de los informantes.

- e) La inserción de supraordinados específicos aumentó con la edad, o sea la capacidad para expresar inclusiones categoriales mejora con la edad.

En síntesis, los estudios citados permitieron definir el marco metodológico y establecer los criterios para analizar el corpus obtenido mediante entrevistas a 216 escolares costarricenses.

Procedimientos metodológicos del presente estudio

1. Criterios para la selección del vocabulario

Con el propósito de que el corpus por analizar reflejara aristas de la competencia léxica de los escolares costarricenses se incluyeron sustantivos, adjetivos y verbos presentes en el vocabulario básico del escolar costarricense (Murillo 2002); los sustantivos seleccionados también forman parte del corpus analizado por Hernández (2006), esto con el propósito de realizar algún tipo de comparación con ese estudio. Los verbos elegidos están estrechamente ligados a las actividades cotidianas de los escolares, ya que **estudiar, compartir y jugar**, constituyen acciones inherentes al desarrollo infantil: todos los niños juegan, actividad principal en la niñez; en este mismo sentido todos estudian, pues como mínimo asisten a la escuela y, comparten los juegos, las actividades escolares y familiares con otros, además de que el compartir constituye un valor en el ambiente escolar. Finalmente, se seleccionaron dos adjetivos uno de valoración, la palabra bonito, y otro de aptitudes intelectuales, el vocablo inteligente, muy utilizado en el ambiente escolar

y sobre todo correlacionado con el rendimiento académico.

Corpus

Sustantivos genéricos: **ropa, familia, alimento**

Sustantivos específicos: **arroz, cabeza.**

Verbos: **jugar, compartir, estudiar**

Adjetivos: **bonito, inteligente**

2. Selección de informantes

Se seleccionaron seis escuelas de educación primaria, dos públicas, dos privadas y dos laboratorio. La muestra estuvo formada por 36 niños de cada escuela seleccionada, para un total de 216 niños.

Se trabajó de forma individual con cada escolar, con el cual se entabló una conversación breve, a fin de crear un ambiente de colaboración y alertarlo sobre las características de la actividad por realizar. Seguidamente se le pidió a cada niño que definiera una a una de las palabras en el orden que se le iba solicitando. Para todos los grados escolares, de primero a sexto, se usaron las formulaciones: ¿qué es X? o ¿qué significa la palabra X?. La información recopilada fue grabada y posteriormente transcrita.

3. Metodología de análisis de los datos

Las variables sociolingüísticas que se estudiaron fueron el **grado escolar** y **tipo de escuela**. El primero corresponde a los siguientes rangos de edad: 7 años (primer grado), 8 años (segundo grado), 9 años (tercer grado), 10 años (cuarto grado), 11 años (quinto grado) y 12 años (sexto grado). El segundo comprende escuelas públicas, privadas y los centros laboratorio de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional.

4. Parámetros de análisis

El análisis del corpus se basó en la propuesta realizada por Hernández Delgado

(2009), quien presenta cinco parámetros para identificar los elementos fundamentales para el estudio de la competencia definicional. Estos parámetros son: estrategias formales de definición, identidad categorial, contenido idiosincrásico frente a convencional, autonomía contextual-situacional del significado y estrategias semánticas utilizadas. En vista de que el presente estudio busca explorar las posibilidades pedagógicas de las compilaciones sistematizadas de las definiciones infantiles y su proyección a la planificación de la enseñanza del léxico, se analizarán únicamente los tres parámetros más significativos para identificar la cercanía de la palabra definida de forma natural con el contenido convencional, a saber: contenido idiosincrásico frente a convencional, autonomía contextual-situacional del significado y estrategias semánticas utilizadas. Este último se presenta un artículo posterior.

Contenido idiosincrásico frente a convencional

Se valora como respuesta idiosincrásica toda aquella que haga referencia a experiencias personales o a una visión centrada en el niño-informante. Al igual que Hernández (2006) se tomó en cuenta la presencia de indicadores sintácticos como nombres propios relacionados con la experiencia de vida del niño, pronombres de primera persona e incrementos verbales de primera persona. La presencia de al menos un indicador fue suficiente para asignar esa categoría a la respuesta. Las afirmaciones convencionales se juzgaron por exclusión; es decir, si no es idiosincrásica es convencional, pues no se centran en el hablante.

Respuestas idiosincrásicas:

- bonito = “digamos, yo me visto bonito”.
- estudiar = “una tarea preciosa para uno, para ser más inteligente”.

Respuestas convencionales:

- bonito = “que algo es realmente precioso”.
- estudiar = “es algo para aprender las cosas”.

Tal como pudo notarse para que una definición se considere convencional no es necesario que sea precisa o completa, es suficiente con que no contenga los rasgos idiosincrásicos.

Autonomía contextual y situacional del significado

Se valora como respuesta autónoma toda aquella que omita referencias a contextos y situaciones particulares en los que se ha encontrado o usado la palabra objeto de estudio; dicho de otra manera la definición debe presentar el significado básico en forma autónoma a contextos y situaciones particulares.

Este parámetro determina cuáles respuestas presentan significados ligados a situaciones y contextos particulares y cuáles son autónomas. Siguiendo la metodología utilizada por Hernández (2006) se clasificaron como autónomas las respuestas que cumplen simultáneamente las dos condiciones siguientes:

- Evidencian la concepción del significado como unidad referencial por medio de la inclusión del concepto dentro de una categoría conceptual más amplia, sea esta hiperonímica (arroz = alimento que) o vaga (arroz = algo que); por indicación de hipónimos o ejemplares (animal = son perros, gatos ...); por comparación con otro concepto o por medio de sinónimos.
- Los significados descritos no están ligados a situaciones o contextos específicos. En el caso de este parámetro no interesa si las definiciones son distintivas o informativas.

De manera inversa, las respuestas se registraron como contextuales/situacionales o ligadas si: a) no reflejan la concepción de unidad del significado por uno de los medios indicados arriba o b) describen significados vinculados con situaciones o contextos concretos.

Algunos ejemplos de respuestas situacionales o contextuales:

- cabeza = “para pensar” (no se menciona el referente)
- “nos ayuda para pensar y nos sirve para proteger nuestro cerebro”

“lleva por adentro el cerebro y por fuera el pelo”

“la cabeza ... eh un día mi papá me hizo caballito y se me abrió esta parte, es que tuve una herida, si aquí en la cabeza y me tuvieron que llevar al Hospital de Niños, no ve, aquí donde tengo ... y otra herida aquí porque me levanté muy duro. La cabeza tiene el cráneo adentro que es bien duro.” (definición situacional)

Resultados

Seguidamente se describen los resultados del análisis del corpus según los parámetros investigados: contenido idiosincrásico frente a contenido convencional y autonomía contextual-situacional del significado.

La única variable sociolingüística que se considera en este estudio es el grado escolar y por ende la edad de los informantes. La variable sexo se desestimó en virtud de las recomendaciones realizadas en estudios previos, en los cuales se ha comprobado que el sexo no es una variable que marque diferencias en la competencia definicional de los escolares (Cfr. Snow, 1989).

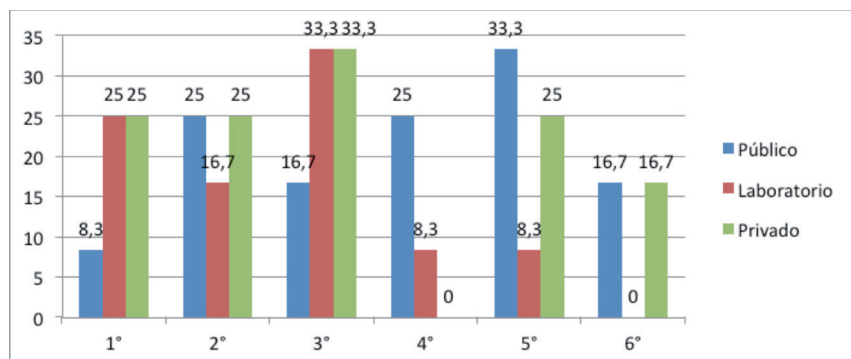
1. Contenido idiosincrásico frente a contenido convencional

Para el estudio de este parámetro se califica como idiosincrásica toda respuesta que expresa una visión centrada en el hablante. Con el propósito de conocer el comportamiento de los sustantivos, adjetivos y verbos se hará un análisis por palabra y posteriormente por categoría gramatical, a fin de describir las similitudes y diferentes que podrían presentarse entre cada una.

Sustantivos: la palabra arroz

En términos generales, el porcentaje global de respuestas idiosincrásicas es de 16% y el de respuestas convencionales de 84%. En el siguiente gráfico se muestra el comportamiento de las respuestas idiosincrásicas considerando las variables grado escolar y tipo de escuela.

GRÁFICO 1

Palabra **arroz**, respuestas idiosincrásicas

Tal como puede observarse los porcentajes más altos de respuestas idiosincrásicas se ubican en tercer grado, escuela laboratorio y privada, y en quinto grado, escuela pública; en consecuencia, por lo menos en esta palabra la variable tipo de escuela y grado escolar muestran un comportamiento irregular que no indica una tendencia a la desaparición de respuestas idiosincrásicas con excepción de los informantes de cuarto grado de la escuela privada y los de sexto de la escuela laboratorio, quienes produjeron un 100% de definiciones convencionales.

Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas

Niño, escuela pública, segundo grado: “yo como arroz”.

Niña, escuela laboratorio, quinto grado: “hortaliza que nos ayuda para alimentarnos”.

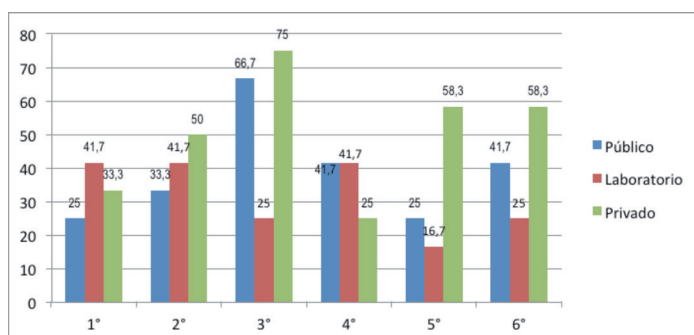
Niña, escuela pública, tercer grado: “es una comida que todos necesitamos”.

Niño, escuela privada, sexto grado: “un cultivo que usamos para comerlo y alimentarnos en casi todos los almuerzos”.

*Sustantivos: la palabra **cabeza***

En términos generales, el porcentaje global de respuestas idiosincrásicas es de 42,85% y el de respuestas convencionales de 57,15%. En el siguiente gráfico muestra el comportamiento de las respuestas idiosincrásicas en la palabra cabeza, según las variables grado escolar y tipo de escuela.

GRÁFICO 2

Palabra **cabeza**, respuestas idiosincrásicas

Al igual que con la palabra anterior, **arroz**, los porcentajes más altos de respuestas idiosincrásicas se ubican en tercer grado y, en los demás grados, con excepción de primero y cuarto, los porcentajes más altos corresponden a la escuela privada. La escuela laboratorio, por su parte, presenta un comportamiento más regular y con tendencia a la disminución de este tipo de respuestas.

Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas:

Niña, escuela pública, segundo grado: “yo tengo cabeza”.

Niña, escuela laboratorio, primer grado: “es la cabeza que uno tiene y también lleva por dentro el cerebro y por fuera el pelo”.

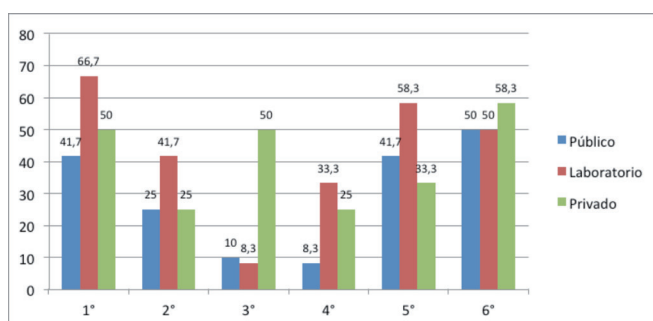
Niño, escuela privada, cuarto grado: “parte del cuerpo que utilizamos para movernos porque la cabeza controla todo”.

*Sustantivos: la palabra **familia***

En términos generales, el porcentaje global de respuestas idiosincrásicas ascienden a 37,59% y las convencionales a un 62,45%. En el siguiente gráfico se ilustra el comportamiento de las respuestas idiosincrásicas en la palabra familia, según las variables grado escolar y tipo de escuela.

GRÁFICO 3

Palabra **familia**, respuestas idiosincrásicas



Los porcentajes más altos de respuestas idiosincrásicas se ubican en primer grado, de segundo a cuarto grado descienden los porcentajes y vuelven a aumentar en quinto y sexto. Este comportamiento podría deberse a un escaso tratamiento pedagógico de la definición como objeto de estudio, pues lo esperado es que los niños en el decurso de su vida escolar vayan mostrando un mayor repunte en las respuestas convencionales.

Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas

Niña, escuela pública, primer grado: “yo tengo una hermanita tierna, pero nació aquí”.

Niña, escuela pública, segundo grado: “a mí me

gusta mi familia, me ama y me adora, yo los amo a ellos”.

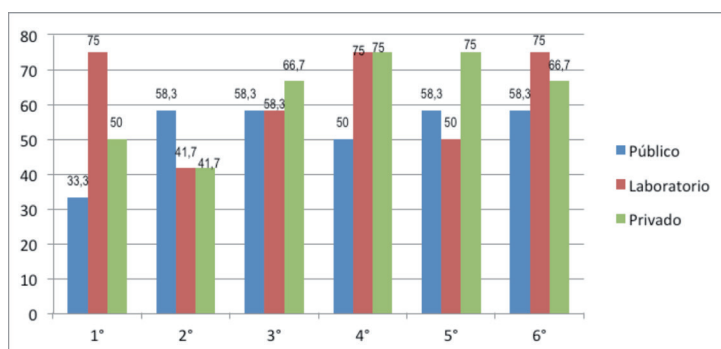
Niño, escuela pública, tercer grado: “es cuando uno tiene hermanos, mamá, papá, tíos y tías y uno vive junto”.

Niña escuela laboratorio, quinto grado: “gente que me quiere”.

*Sustantivos: la palabra **alimento***

En términos generales, el porcentaje global de respuestas idiosincrásicas en la palabra alimento es de 59,26% y el de respuestas convencionales de 40,74%. En el siguiente gráfico muestra el comportamiento de las respuestas idiosincrásicas de esta palabra cabeza, según las variables grado escolar y tipo de escuela.

GRÁFICO 4

Palabra **alimento**, respuestas idiosincrásicas

La palabra **alimento** presenta los porcentajes más altos de respuestas idiosincrásicas respecto de los otros sustantivos analizados. El comportamiento, en términos generales, es irregular y superior en todos los casos al 33% y con un tope máximo de 75%, lo cual significa que es difícil para los escolares definir este sustantivo genérico descontextualizándolo de su propia realidad experiencial.

Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas:

Niño, escuela pública, primer grado: “yo siempre como frutas sanas para poder crecer sano y fuerte”.

Niña, escuela pública, tercer grado: “una comida que uno come tres veces al día y uno puede decir que es muy rica”.

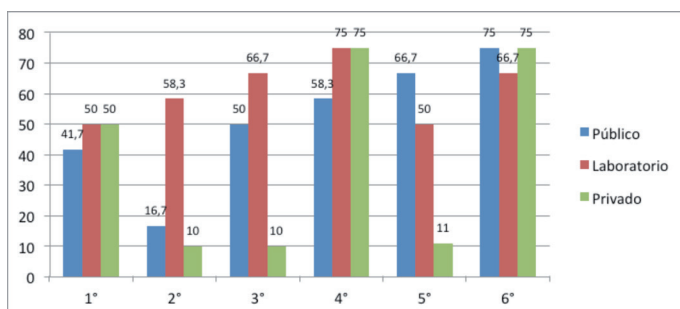
Niña, escuela laboratorio, primer grado: “algo que nosotros comemos”.

Niña escuela privado, sexto grado: “es con lo que nosotros seguimos vivos, lo que comemos a diario”.

*Sustantivos: la palabra **ropa***

En términos generales, el porcentaje global de respuestas idiosincrásicas en la palabra alimento es de 50.34% y el de respuestas convencionales de 49.66%, este término muestra una distribución casi semejante en el uso de respuestas idiosincrásicas versus convencionales.

GRÁFICO 5

Palabra **ropa**, respuestas idiosincrásicas

Las variables tipo de escuela y grado escolar muestran patrones de comportamiento irregulares que no permiten obtener conclusiones asociadas a la relación existente entre edad y producción de respuestas convencionales, pues los niños de segundo grado de escuelas públicas y privadas produjeron la menor cantidad de respuestas idiosincrásicas, al igual que los niños de tercero y quinto grado de escuelas públicas, pero el resto de los grados escolares muestran porcentajes de hasta un 75% de respuestas. Esta situación, podría explicarse mejor de haberse contemplado la variable tipo de enseñanza o de mediación pedagógica, pues el comportamiento de estos datos podría obedecer a prácticas pedagógicas que no promueven la producción definicional como estrategia de enriquecimiento del vocabulario.

Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas

Niña, escuela pública, cuarto grado: “con lo que nosotros nos mudamos”.

Niño, escuela laboratorio, primer grado: “lo que uno se pone”.

Niña, escuela laboratorio, sexto grado: “es con lo que nos vestimos”.

Niña escuela privado, cuarto grado: “es una vestimenta que nosotros usamos para sentirnos cómodos”.

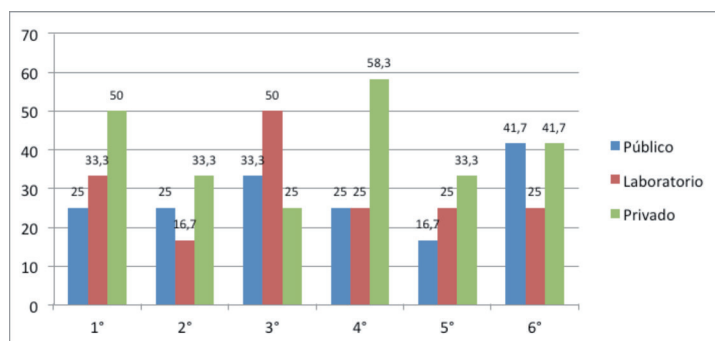
En suma, en los sustantivos la producción de respuestas centradas en el hablante varía según la palabra objeto de estudio, por ejemplo, en el caso del vocablo **alimento** el informante definió centrando la atención en su relación personal con el alimento, componente básico para la vida humana; de ahí que el 59,26% produjo respuestas idiosincrásicas. Igual sucedió con la palabra **ropa**, pues el 50,34% de los escolares pensaron en una “*prenda de vestir*” o “*algo*” necesario para cubrirse de la desnudez. Las respuestas idiosincrásicas de **cabeza y familia** siguen una línea similar, el 42% asoció la respuesta con su propia cabeza y 37,59% con su familia. Por su parte, el sustantivo más independiente y, por tanto, con mayor porcentaje de respuestas convencionales fue **arroz**, término que se trató de describir a partir de sus características perceptuales, su función de acompañamiento de otros alimentos, formas de preparación, etc.

Adjetivos: la palabra bonito

En términos generales, el porcentaje global de respuestas idiosincrásicas en la palabra bonito es de 32.41% y el de respuestas convencionales de 67.59%, a continuación se muestra la distribución del comportamiento de las respuestas idiosincrásicas en el adjetivo objeto de estudio.

GRÁFICO 6

Palabra **bonito**, respuestas idiosincrásicas



Un 32,41 de los escolares produjeron definiciones idiosincrásicas, pero la distribución de ese porcentaje, tal como muestra el gráfico6, no ofrece pistas que indiquen la pertinencia de variable tipo de escuela en el desarrollo de la competencia definicional del niño, por lo que es conveniente complementar esta categoría de análisis con las estrategias semánticas empleadas por los niños, a fin de llegar a conclusiones que permitan una futura y certera intervención pedagógica. Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas:

Niña, escuela pública, segundo grado: “mi mamá es bonita”.

Niña, escuela laboratorio, tercer grado: “un objeto o persona que uno piensa que es linda”.

Niña, escuela laboratorio, sexto tercer: “es algo como es como un regalo que le dan y como que uno lo aprecia mucho”.

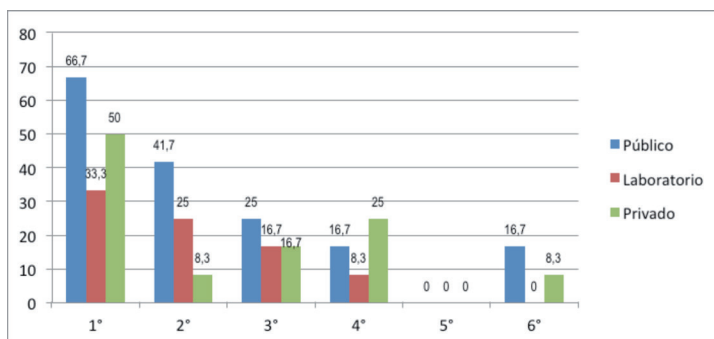
Niño, escuela privada, cuarto grado: “es algo que a uno le gusta mucho”.

*Adjetivos: la palabra **inteligente***

En términos generales, el porcentaje global de respuestas idiosincrásicas en la palabra inteligente es de 19.91% y el de respuestas convencionales de 80.09%, a continuación se muestra la distribución del comportamiento de las respuestas idiosincrásicas en el adjetivo objeto de estudio.

GRÁFICO 7

Palabra **inteligente**, respuestas idiosincrásicas



El gráfico 7 muestra el comportamiento decreciente de la definición idiosincrásica en beneficio de la convencional, en todos los tipos de escuela y edades; aún más no aparece del todo en quinto grado y en sexto de la escuela laboratorio. Estos datos muestran que el vocablo **inteligente** inicia en primer grado definiéndose a partir del hablante y asociado con su propio aprendizaje, con el estudio y el contexto escolar, pero al transcurrir la escolaridad esa relación desaparece y se empieza a caracterizar a la

persona inteligente en términos de una definición convencional.

Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas

Niña, escuela pública, primer grado: “que uno estudia mucho, mucho y ya cuando va a hacer el examen que se lo saque bueno”.

Niña, escuela pública, cuarto grado: “digamos, si hay algo muy costoso yo me lo sé porque yo soy muy inteligente”.

Niño, escuela laboratorio, sexto grado: “que uno sabe mucho de un tema o varios temas”.

Niño, escuela privada, sexto grado: “cuando uno sabe mucho de alguna cosa”.

En síntesis, en el caso de los adjetivos el niño define a partir de su experiencia de vida y luego mira más allá de esta: lo **bonito** se valora respecto de los gustos personales; la caracterización de **inteligente** está estrechamente ligada al mundo escolar, es inteligente una persona que obtiene buenas calificaciones y

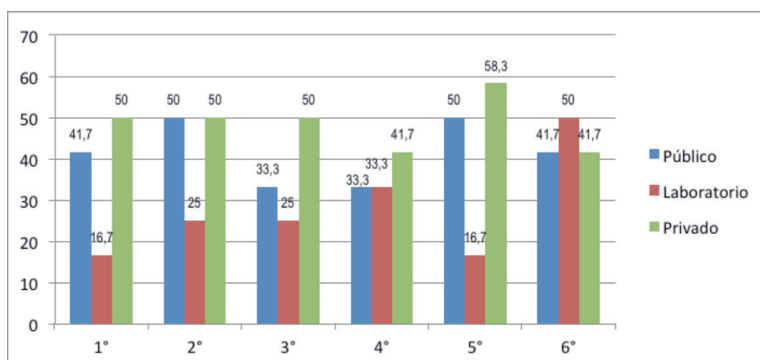
realiza con acierto las tareas escolares. Tal como se observase desde temprana edad se inicia el proceso de descontextualización de la palabra inteligente, la cual se aplica a personas que manifiestan destrezas, habilidades y conocimientos específicos.

Verbos: la palabra estudiar

El porcentaje global de respuestas idiosincrásicas en el verbo estudiar es de 39.36% y el de respuestas convencionales de 60.64%; seguidamente se presenta la distribución de las respuestas idiosincrásicas de este verbo.

GRÁFICO 8

Palabra **estudiar**, respuestas idiosincrásicas



En términos generales, el escolar define el verbo **estudiar** en función de la persona que estudia y, por tanto, de los beneficios de esta actividad para el ser humano. El 40% de esas respuestas se ubican en la categoría de idiosincrásicas, pero el comportamiento por edades y tipo de escuela no muestra ningún patrón que permita señalar alguna diferencia entre un niño de primero y otro de sexto grado; igual de irregular es la valoración de la variable tipo de escuela.

Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas:

Niña, escuela pública, primer grado: “estudiar es cuando uno tiene un cuaderno y que uno lo pone en la mesa y estudia”.

Niña, escuela laboratorio, tercer grado: “estudiar es ... uno tiene como que aprender lo que vio en clase, volverlo a estudiar para saber más”.

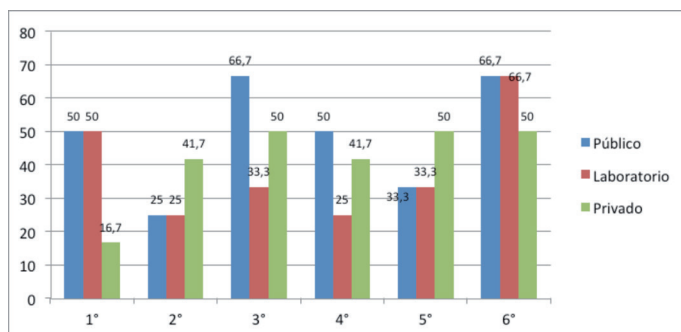
Niño, escuela laboratorio, sexto grado: “cuando uno tiene un examen estudia para aprendérselo, es como uno aprende”.

Niño, escuela privada, cuarto grado: “es un beneficio para cuando uno sea mayor, para poder tener mejor educación y para tener trabajo”.

Verbos: la palabra compartir

El porcentaje global de respuestas idiosincrásicas en el verbo compartir es de 43.06% y el de respuestas convencionales de 56.94%, seguidamente se presenta la distribución de las respuestas idiosincrásicas de este verbo.

GRÁFICO 9

Palabra **compartir**, respuestas idiosincrásicas

Grosso modo, el verbo **compartir** se conceptualiza como la acción de prestar, dar o regalar alguna cosa y en menor proporción como accionar propio de las interacciones humanas. En este contexto el 43.06% de las respuestas están ligadas al hablante, principalmente en tercero y sexto grados, niveles en los que se produjeron más producciones idiosincrásicas frente a las convencionales. Al igual que en los casos anteriores el comportamiento irregular en las variables tipos de escuela y grado escolar no permiten identificar patrones de acercamiento a la convencionalidad, característica básica de la definición aristotélica.

Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas:

Niña, escuela pública, primer grado: “compartir es que si uno tiene una coca o unas tronaditas o así, uno le tiene que dar a los demás”.

Niña, escuela pública, cuarto grado: “digamos, si yo tengo una manzana y él no tiene, entonces la parto a la mitad, le doy una mitad y yo me dejo una mitad”.

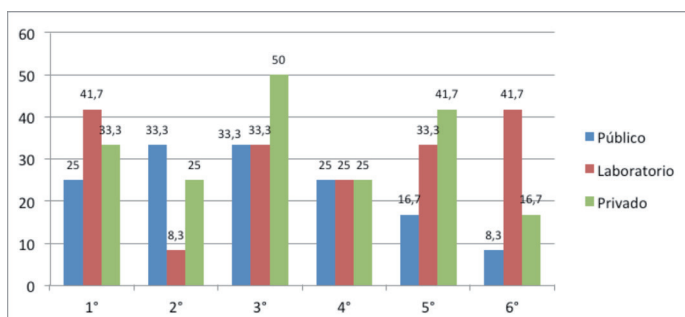
Niño, escuela laboratorio, cuarto grado: “es como si yo tuviera una galleta y otro compañero no tuviera, entonces yo le regalo”.

Niño, escuela privada, segundo grado: “aprender a ser amable con las personas y algo que nosotros tenemos y la otra persona lo necesita, dárselo aunque sea un ratito”.

Verbos: la palabra jugar

El porcentaje global de respuestas idiosincrásicas en el verbo **jugar** es de 28.70% y el de respuestas convencionales de 71.30%; seguidamente se presenta la distribución de las respuestas idiosincrásicas de este verbo.

GRÁFICO 10

Palabra **jugar**, respuestas idiosincrásicas

La palabra **jugar** en el ambiente escolar se asocia con “los amigos”, “la diversión”, “los juegos”, “los juguetes” y “la actividad física”. Respecto del comportamiento de las respuestas idiosincrásicas, la variable escuela pública produjo más respuestas convencionales en relación con los otros dos tipos de escuela y fue la única que mostró un patrón regular de acercamiento a la convencionalidad en detrimento de las respuestas idiosincrásicas, tal como se esperaría desde el punto de vista teórico. La privada y laboratorio mantienen el modelo descrito en las palabras anteriores.

Algunos ejemplos de definiciones idiosincrásicas:

Niña, escuela pública, tercer grado: “jugar es cuando uno se divierte”.

Niño, escuela laboratorio, primer grado: “si uno está en un play tiene que divertirse ahí y también tiene que jugar”.

Niña, escuela laboratorio, segundo grado: “cuando uno juega con los amigos”.

Niño, escuela privada, quinto grado: “cosa que nos gusta hacer a los niños cuando terminamos de estudiar o de hacer nuestros deberes”.

En el caso de los verbos, **jugar**, **estudiar** y **compartir**, acciones estrechamente ligadas a las actividades cotidianas de los niños, muestran un comportamiento distinto respecto de la producción de respuestas convencionales. El verbo **jugar** presenta el porcentaje mayor de respuestas convencionales; esto podría deberse a que se juega en todo tipo de contextos – escolares y familiares–, se hace referencia a juegos y nombres de juegos, juguetes, se define por sinonimia “divertirse”, etc.; mientras que **estudiar** y **compartir** está ligado al ambiente escolar: se estudia en la escuela y se comparte con otros niños en ese mismo espacio, razón por la cual las respuestas idiosincrásicas para el verbo **estudiar** ascienden al 39,36% y al 43,06% en el verbo **compartir**.

II. Autonomía contextual y situacional del significado

Se clasifican como autónomas las respuestas que cumplen los siguientes criterios, tal como lo presenta Hernández (2006):

- “Manifiestan la concepción del significado como una unidad referencial por uno de los siguientes medios: el concepto dentro de una categoría conceptual más amplia, sea próxima o vaga; remitiendo a ejemplares del concepto dado; indicando un sinónimo del término que lo denota; comparándolo con otro concepto.
- Los significados descritos no están ligados a situaciones o conceptos específicos” (p. 97).

Las definiciones que no cumplen con esos criterios se registran como contextuales/situacionales.

A continuación se presentan algunos ejemplos de definiciones que describen significados ligados:

inteligente = “que uno se sabe todo”.

arroz = “para alimentarnos”.

compartir = “es digamos, yo tengo un muñeco y usted me dice: me lo presta. Entonces yo se lo presto”.

En la siguiente tabla se presenta la distribución porcentual de las respuestas contextuales y situacionales, frente a las respuestas autónomas, según las variables grado escolar y tipo de escuela.

Sustantivos: la palabra alimento

De acuerdo con la tabla anterior, sin considerar ningún tipo de variable, el 23,14% de las respuestas dadas para la palabra **alimento** estaban ligadas a algún contexto o situación y, por tanto, carecían de una categoría conceptual más amplia que las introdujera, no se definieron por ejemplos, sinónimos y comparaciones; por tanto, no eran autónomas.

TABLA 1

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales: palabra **alimento**

Grado escolar	Esc. pública	Esc. laboratorio	Esc. privada	Totales
1°	8,3%	50%	16,7%	X= 25,00%
2°	50%	25%	33,3%	X= 36,10%
3°	50%	25%	8,3%	X= 27,77%
4°	16,7%	8,3%	16,7%	X= 13,90%
5°	8,3%	16,7%	8,3%	X= 11,10%
6°	8,3%	58,3%	8,3%	X= 24,27%
Totales	X=23,60	X=30,55	X=15,27	X= 23,14%

Continuando con la lectura del cuadro anterior, los niños de cuarto y quinto grado produjeron un 75% de los casos respuestas autónomas, al compararlos con sus los otros grados y como contraparte los de segundo grado fueron los que más produjeron definiciones contextuales/situacionales, ya que el 36,10% optó por este tipo de respuesta.

Por otra parte, la escuela que presenta un porcentaje mayor de respuestas autónomas es la escuela privada (85,73%), seguida de la pública (76,4%) y en último lugar la escuela laboratorio (69,45%).

A continuación se citan algunos ejemplos de definiciones contextuales/situacionales:

Niña, escuela pública, segundo grado: “cuando uno come entonces es un alimento”.

Niño, escuela pública, primer grado: “para comer, para estar sanos y fuertes y todo”.

Niño, escuela laboratorio, tercer grado: “para que una persona coma”.

Niña, escuela privada, quinto grado: “es para que uno pueda sobrevivir, comida”.

*Sustantivos: la palabra **ropa***

En la tabla 2 se detalla el comportamiento de las respuestas situacionales/convencionales de la palabra **ropa**.

TABLA 2

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales: palabra **ropa**

Grado escolar	Esc. pública	Esc. laboratorio	Esc. privada	Totales
1°	50%	25%	41,7%	X= 38,90%
2°	66, 7%	33,3%	25%	X= 41,67%
3°	50%	25%	58,3%	X= 41,67%
4°	33,3%	8,3%	33,3%	X= 24,97%
5°	41,7%	8,3%	16,7%	X= 22,23%
6°	25%	8,3%	25%	X= 19,43%
Totales	X= 44,45%	X= 18,03%	X= 33,33	X= 31,93%

De acuerdo con la tabla anterior, sin considerar ningún tipo de variable, el 31,93% de las respuestas dadas para la palabra **ropa** están ligadas a algún contexto o situación, o sea, no son autónomas.

La tabla anterior muestra que en esta palabra se presenta el patrón esperado al considerar la variable edad; dicho de otro modo, a partir del cuarto grado los escolares aumentan en casi un 50% la producción de respuestas autónomas. Por otra parte, el tipo de escuela que evidencia una mayor competencia en este parámetro de valoración es la laboratorio, seguida de la privada y finalmente la escuela pública.

Veamos algunos ejemplos de definiciones contextuales/situacionales:

Niña, escuela pública, tercer grado: “es cuando nosotros tenemos para ponernos”.

Niño, escuela laboratorio, cuarto grado: “sirve como para cubrirse y no tener frío y también para calentarse”.

Niña, escuela laboratorio, sexto grado: “es la que utilizamos como para protegernos y cuidarnos también a veces cuando hace frío o cuando hace calor”.

*Sustantivos: la palabra **arroz***

A continuación se detalla el comportamiento de las respuestas situacionales/convencionales de la palabra arroz.

TABLA 3

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales:
palabra **arroz**

Grado escolar	Esc. pública	Esc. laboratorio	Esc. privada	Totales
1°	16,7%	41,7%	16,7%	X= 25,03%
2°	66, 7%	16,7%	25%	X= 36,13%
3°	25%	25%	25%	X= 25%
4°	41,7%	0%	0%	X= 13,90%
5°	50%	0%	25%	X= 25%
6°	41,7%	8,3%	8,3%	X= 19,43%
Totales	X= 40,30%	X= 15,28%	X= 16,67	X= 24,08%

Los niños de primer ciclo escolar – primero, segundo y tercer grado- muestran mayor dependencia de elementos situacionales y del contexto respecto de los escolares de segundo ciclo –cuarto, quinto y sexto grado-; estos escolares de segundo ciclo tienden a producir respuestas más autónomas y, por tanto, son más competentes en la descontextualización de las palabras al definirlas. Igualmente, se mantiene el patrón encontrado en los casos anteriores, pues los niños de la escuela laboratorio muestran una mayor producción de respuestas autónomas, seguidos de la escuela privada y en tercer lugar los niños de la escuela pública.

A continuación se citan algunos ejemplos de definiciones contextuales/situacionales:

Niña, escuela pública, cuarto grado: “El arroz se cocina y lo comemos para alimentarnos”.

Niña, escuela laboratorio, segundo grado: “Con el arroz se puede hacer arroz con leche”.

Niño, escuela privada, quinto grado: “Se siembra y nace y después ahí uno lo come ... comida”.

*Sustantivos: la palabra **cabeza***

En la siguiente tabla se detalla el comportamiento de las respuestas situacionales/convencionales de la palabra cabeza.

TABLA 4

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales: palabra **cabeza**

Grado escolar	Esc. pública	Esc. laboratorio	Esc. privada	Totales
1°	25%	58,3%	58,3%	X= 47,20%
2°	41,7%	41,7%	25%	X= 36,13%
3°	58,3%	41,7%	33,3%	X= 44,43%
4°	25%	25%	16,7%	X= 22,23%
5°	25%	16,7%	16,7%	X= 19,47%
6°	16,7%	8,3%	0%	X= 8,33%
Totales	X= 31,95%	X= 31,95%	X= 25%	X= 29,63%

La palabra cabeza se define en un 70% de las veces como autónoma del contexto, criterio que aumenta con el paso de la escolaridad, tal como se muestra en la tabla anterior, los niños que produjeron una mayor cantidad de respuestas autónomas fueron los de sexto grado y los que emitieron el porcentaje más alto de respuestas apegadas a contextos y situaciones particulares fueron los de primer grado.

En el caso particular del vocablo cabeza, los informantes de la variable escuela privada produjeron un 75% de respuestas autónoma, respecto de sus pares de escuelas públicas y laboratorio quienes alcanzan un 68,05% de este tipo de respuestas.

Seguidamente se citan algunos ejemplos de definiciones contextuales/situacionales:

Niña, escuela pública, quinto grado: “La cabeza de los humanos ... para pensar la cabeza”.

Niño, escuela laboratorio, cuarto grado: “esto (señala su cabeza) donde están los ojos y las demás cosas como el cerebro”.

Niña, escuela privada, primer grado: “esto (señala su cabeza) es redonda, tiene pelo por fuera”.

Sustantivos: la palabra familia

Se detalla en la siguiente tabla el comportamiento de las respuestas situacionales/convencionales de la palabra familia.

TABLA 5

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales: palabra **familia**

Grado escolar	Esc. pública	Esc. laboratorio	Esc. privada	Totales
1°	50%	50%	50%	X= 50%
2°	58,3%	50%	50%	X= 52,77%
3°	58,3%	16,7%	25%	X= 33,33%
4°	41,7%	16,7%	33,3%	X= 30,57%
5°	50%	25%	8,3%	X= 27,77%
6°	50%	16,7%	8,3%	X= 25%
Totales	X= 51,38%	X= 29,18%	X= 29,15%	X= 36,58%

Al considerar los porcentajes totales del desempeño de los informantes según grado escolar se observa que en la medida que avanzan en el sistema educativo, disminuye notablemente la producción de definiciones contextuales/situacionales en favor de las autónomas.

En este mismo orden, los niños de las escuela laboratorio y privada muestran una mayor competencia definicional respecto de sus pares de la escuela pública, esto en virtud de la diferenciación entre definiciones autónomas versus contextuales/situacionales.

Reparemos en algunos ejemplos de definiciones contextuales/situacionales:

Niño, escuela pública, tercer grado: “Nuestra familia es importante para nosotros porque nos cuidan, nos aman, nos tratan bien y nos quieren mucho”.

Niña, escuela laboratorio, segundo grado: “Personas que se quieren mucho y que comparten los mismos genes”.

Niña, escuela privada, cuarto grado: “Los de una casa y es ahí donde están los hermanos, los papás”.

Adjetivos: la palabra bonito

En la tabla 6 se detalla el comportamiento de las respuestas situacionales/convencionales de la palabra **bonito**.

TABLA 6

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales: palabra **bonito**

Grado escolar	Esc. pública	Esc. laboratorio	Esc. privada	Totales
1°	66,7%	66,7%	75%	X= 69,47%
2°	66,7%	66,7%	41,7%	X= 58,37%
3°	58,3%	66,7%	50%	X= 58,33%
4°	50%	16,7%	58,3%	X= 41,67%
5°	58,3%	41,7%	33,3%	X= 44,43%
6°	66,7%	25%	25%	X= 38,90%
Totales	X= 61,12%	X= 47,25%	X= 47,22%	X= 51,86%

En términos generales los informantes definen el adjetivo **bonito** por sinonimia aproximada, ejemplificación, por referencia a actividades, acciones o comportamientos agradables y por semejanza con cosas o personas valoradas como bonitas. Dicho de otra manera, el niño define la palabra **bonito** a partir de su experiencia de vida y, por tanto, la usa para describir objetos, personas, situaciones, actividades o eventos.

Al considerar los usos de la palabra bonito se explica que en un 51,86% de las veces, como media general, se definió esa palabra apegada a

contextos y situaciones particulares. No obstante, los porcentajes fueron disminuyendo con el avance de la escolaridad, con excepción de los niños de la escuela pública, quienes no se apegan al patrón de disminución gradual esperado al transcurrir la escolaridad.

Veamos algunos ejemplos de definiciones contextuales/situacionales:

Niña, escuela pública, primer grado: “Andar el pelo bonito (...) andar vestido bonito”.

Niño, escuela laboratorio, quinto grado: “Cosas bonitas como el paisaje, todo lo que Dios nos regaló”.

Niña, escuela privada, quinto grado: “Es alguien que se viste bien, que siempre está peinado bien, que nunca se viste mal. Bueno una persona que se viste siempre bien y está bien peinado”.

Adjetivos: la palabra inteligente

A continuación se detalla el comportamiento de las respuestas situacionales/convencionales de la palabra *inteligente*.

TABLA 7

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales: palabra **inteligente**

Grado escolar	Esc. pública	Esc. laboratorio	Esc. privada	Totales
1°	91,7%	25%	58,3%	X= 58,33%
2°	58,3%	41,7%	8,3%	X= 36,10%
3°	33,3%	16,7%	25%	X= 25%
4°	25%	16,7%	25%	X= 22,23%
5°	8,3%	8,3%	8,3%	X= 8,30%
6°	16,7%	0%	8,3%	X= 8,33%
Totales	X= 38,88%	X= 18,07%	X= 22,20%	X= 26,38%

El adjetivo *inteligente* se define en relación con el ambiente escolar, específicamente el rendimiento y aprovechamiento académico, pero poco a poco se va deslizando de contextos o situaciones particulares para aplicar esa caracterización a una persona con capacidad de retener y usar información variada en beneficio de las demandas escolares.

Dada esta situación es regular encontrar en los primeros grados definiciones como: “que uno estudia mucho, mucho y cuando va a hacer el examen que se lo saque bien” (primer grado escolar) frente a “persona que no solo sabe mucho sino que sabe actuar y hablar en público” (sexto grado), casos en que se observa la diferencia entre una definición contextual a otra con un grado mayor de autonomía.

Volviendo a la tabla anterior, se observa un proceso creciente de autonomía al describir

este adjetivo en los niños de primero a sexto grado en todas las instituciones analizadas, mostrando los mejores porcentajes la escuela laboratorio (18,07%) y privada (22,20%) frente a la pública (38,88).

Seguidamente se presenta el comportamiento de la variable contextual/situacional frente a respuestas autónomas en los verbos *compartir*, *estudiar* y *jugar*.

El verbo compartir

El verbo *compartir*, en términos generales, se define como prestar, dar, regalar algo a alguien de ahí su relación con contextos o situaciones particulares. En la siguiente tabla se muestra el comportamiento porcentual de las respuestas contextuales y situacionales.

TABLA 8

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales: palabra **compartir**

Grado escolar	Escuela pública	Escuela laboratorio	Escuela privada	Totales
1°	41,47%	58,3%	50%	X= 36,13%
2°	25%	25%	41,7%	X= 30,57%
3°	58,3%	25%	58,3%	X= 33,33%
4°	41,7%	25%	25%	X= 19,47%
5°	33,3%	25%	58,3%	X= 27,77%
6°	66,7%	41,7%	33,3%	X= 25,03%
Totales	X= 44,41%	X= 33,33%	X= 44,43%	X= 40,72%

Tal y como se observa en la tabla anterior, el 40% de las respuestas totales, sin distinción de variables, se describen como situacionales o contextuales. En el ambiente escolar el compartir forma parte de los valores que se refuerzan en los niños, razón por la cual el prestar, ofrecer, regalar, dar cosas y ayudar a los otros es una constante en las definiciones objeto de estudio.

Por otra parte, los porcentajes obtenidos en las variables grado escolar y tipo de escuela no muestran un acercamiento regular en la búsqueda de la autonomía al definir, sino más bien un comportamiento zigzagante, en el cual suben y bajan los porcentajes sin razón aparente.

A continuación se presentan algunos ejemplos:

Niño, escuela pública, segundo grado: “Que yo comparto con mis compañeros”.

Niño, escuela pública, tercer grado: “Es que uno le presta un juguete a otro, no tiene que ser odioso”.

Niño, escuela laboratorio, primer grado: “Compartir es cuando viene alguien y le dice a uno – Arlen me puedes compartir esto. Yo le tengo que decir que sí porque compartir es algo bueno.”

El verbo estudiar

En la siguiente tabla se presentan los resultados del verbo estudiar, respecto de las variables tipo de escuela y grado escolar.

TABLA 9

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales: palabra **estudiar**

Grado escolar	Esc. pública	Esc. laboratorio	Esc. privada	Totales
1°	50%	58,3%	50%	X= 52,77%
2°	58,3%	16,7%	16,7%	X= 30,57%
3°	33,3%	33,3%	50%	X= 38,87%
4°	75%	25%	50%	X= 50%
5°	16,7%	16,7%	16,7%	X= 16,7%
6°	41,7%	50%	41,7%	X= 44,47%
Totales	X= 43,84	X= 33,33%	X= 37,52%	X= 38,22%

El verbo *estudiar* es definido en relación con los beneficios del estudio, mediante acciones propias del acto de estudiar y, en consecuencia, estrechamente ligado a las demandas de la institución escolar. En vista de esta particularidad el 38,22% de las respuestas ofrecidas por los niños son contextuales y situacionales.

El comportamiento porcentual de las variables objeto de estudio es similar a encontrado en el verbo *compartir*.

Los siguientes ejemplos nos muestran ese tipo de definiciones:

Niño, escuela pública, primer grado: “Estudiar en la casa en la escuela, cuando vamos a salir donde la mamá”.

Niña, escuela laboratorio, tercer grado: “Uno tiene que aprender lo que vio en clase, volviendo a estudiar para saber más”.

Niña, escuela privada, sexto grado: “Digamos, no siempre es solo en un examen, pero cuando uno tiene un examen, estudia para aprenderse, es como uno aprende”.

El verbo jugar

A continuación se presentan los porcentajes correspondientes al verbo jugar.

TABLA 10

Porcentaje de respuestas contextuales/situacionales: palabra **jugar**

Grado escolar	Escuela pública	Escuela laboratorio	Escuela privada	Totales
1º	41,7	41,7	25	X= 36,13%
2º	66,7	8,3	16,7	X= 30,57%
3º	16,7	33,3	50	X= 33,33%
4º	16,7	16,7	25	X= 19,47%
5º	8,3	33,3	41,7	X= 27,77%
6º	16,7	41,7	16,7	X= 25,03%
Totales	X= 27,80%	X= 29,17%	X= 29,18%	X= 28,72%

Como era de esperar el verbo *jugar* está estrechamente ligado a la diversión, los amigos, los juegos, los juguetes y los espacios recreativos. De los tres verbos analizados es el que presenta un mayor grado de autonomía, pues solo el 28,72% de los informantes optó por respuestas contextuales/situacionales. En este mismo orden, al observar los porcentajes totales por grado escolar se observa un mayor acercamiento a la definición autónoma al transcurrir la escolaridad primaria. Respecto al tipo de escuela, el comportamiento es muy similar y cercano a la media general.

Algunos ejemplos:

Niña, escuela pública, primer grado: “Jugar es jugar con los amigos de jugar ronda”.

Niño, escuela laboratorio, tercer grado: “Es cuando un niño empieza a jugar con los demás niños, como la anda, congelado y otros (...) y donde uno normalmente se cae y se raspa”.

Niño, escuela privada, quinto grado: “Cosas que nos gusta hacer a los demás niños cuando terminamos de estudiar o hacer nuestros deberes”.

En síntesis, la valoración del parámetro de análisis autonomía contextual y situacional del significado muestra que la palabra más autónoma es *alimento* y la más apegada al contexto/situación es *bonito*. Grosso modo, *bonito* se define en relación con alguna cosa, persona, situación o experiencia, hecho que obliga al escolar a hacer referencia a algún contexto particular. La categoría gramatical sustantivo es

la que presenta la mayor presencia de definiciones convencionales, seguida de los adjetivos y por último los verbos.

Conclusiones generales

1. El análisis del corpus muestra que los niños, independientemente del tipo de escuela a que asistan los informantes y de la edad, incluyen diferentes tipos de información en sus definiciones.
2. Las respuestas convencionales superan en todos los rangos de edad a las idiosincrásicas.
3. El tipo de categoría gramatical del vocabulario definido puede influir en la frecuencia con que se recurra al uso de definiciones idiosincrásicas y a hacer referencia al contexto o situación al definir.
4. La única palabra que se acoge a la tendencia encontrada por Arias Trejo (2001), en el sentido de que conforme aumenta la edad disminuye la inclusión de información idiosincrática (es decir, referida a experiencias personales), en favor de información más “objetiva” o convencionalmente aceptable, es el adjetivo *inteligente*. El resto de las palabras presentan un comportamiento irregular que no permite identificar tendencias particulares.

Bibliografía

- Aguado, Gerardo. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: bases para un diseño curricular en la educación infantil*. Madrid: CEPE.
- Arias Trejo, Natalia. (2001). *How children from 6 to 11 years old define nouns*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Sussex.
- Chiat, Sula. (2001). Mapping theories of developmental language impairment: premises, predictions and evidence. En *Language and cognitive processes in developmental disorders*. University of Oxford, UK: Dorothy Bishop.
- Hernández, Mario. (2006). *Las definiciones de lexemas nominales: Estudio de las estrategias utilizadas por niños costarricenses para definir*. Tesis para optar por el grado de Magíster Lingüísticae. San José: Universidad de Costa Rica.
- Hernández, Mario. (2008). El desarrollo de la competencia definicional: estudio con niños costarricenses. En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*. Vol. VI (11), 7-30. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Hernández, Mario. (2009). Algunas consideraciones para el estudio de la competencia definicional. En: *Káñina*, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica. XXVIII Especial. 125-134.
- Jonson y Anglin. (1995). Qualitative developments in the content and form of children's definitions. En: *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 612-629.
- Marinellie, Sally A. y Cynthia J. Johnson. (2002). “Definitional skill in schoolage children with specific language impairment”. [En línea]. En: *Journal of Communication Disorders*, 35: 241- 259.
- Murillo Rojas, Marielos. (2011). *Test de vocabulario para niños costarricenses de 3 a 6 años –TEVONIC-*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Nippold, Marilyn A. (1998). Later language development. The school-age and adolescent years. Haustin: PRO-ED, Inc.

Prado Aragonés, Josefina. (2004). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla.

Sánchez Corrales, Víctor Ml. y Murillo Rojas, Marielos. (2006). Disponibilidad léxica de

los niños preescolares costarricenses. San José: Universidad de Costa Rica.

Snow, Katherine. (1989). The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 17, 697-710.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.