

Mario Pérez
Université Sorbonne-Nouvelle
mario-ysrrael.perez-cedeno.1@sorbonne-nouvelle.fr

RECIBIDO: 12/02/2021

ACEPTADO: 31/10/2022

 **RESUMEN**

La presente investigación tuvo varios objetivos: 1) aproximarse al significado que jóvenes venezolanos que habitan en zonas marginales les otorgan a ciertas lexías simples, concretas y abstractas; 2) conocer el rasgo en el que prefieren apoyarse para tal operación y 3) saber si a estas las consideran positivas o negativas. Aunque alude a Vygotski (1934) y en Piaget (1969), la pesquisa se fundamenta en la clasificación que ofrecen Clarck y Clarck (1977). La muestra la constituyen 78 informantes, todos estudiaban el último año de bachillerato y residentes de sectores populares (Petare y Mariche), localizados en el estado Miranda. Sus edades oscilan entre los 15 y 18 años. Se ejecutó un trabajo de campo a nivel descriptivo. El instrumento aplicado se trató de una encuesta que ofrecía la oportunidad de otorgarle el significado a diez unidades léxicas. Posteriormente, se analizaron los datos obtenidos y se tabularon. Los resultados indican que los jóvenes asignan significados, en primer lugar, a través de la función que cumple lo denotado y, en segundo lugar, mediante la ejemplificación. La mayoría de las respuestas fueron positivas.

Palabras clave: Significado, unidades lingüísticas, formación de conceptos, adolescentes.

 **ABSTRACT**

The present research had several objectives: 1) to approach the meaning that young Venezuelans living in marginal areas give to certain simple, concrete and abstract lexias; 2) to know the trait they prefer to rely on for such operation and 3) to know if they consider these lexias as positive or negative. Although alluding to Vygotski (1934) and Piaget (1969), the research is based on the classification offered by Clarck and Clarck (1977). The sample consisted of 78 informants, all of whom were in their last year of high school and residents of popular sectors (Petare and Mariche), located in the state of Miranda. Their ages ranged between 15 and 18 years old. A descriptive fieldwork was carried out. The instrument applied was a survey that offered the opportunity to give meaning to ten lexical units. Subsequently, the data obtained were analyzed and tabulated. The results indicate that young people assign meanings, firstly, through the function that the denoted item fulfills and, secondly, through exemplification. Most of the responses were positive.

Keywords: Meaning, linguistic units, concept formation, adolescents.

INTRODUCCIÓN

Como en tantas otras oportunidades se ha expresado, el lenguaje articulado, ese con el que expresamos nuestro mundo, nuestras emociones más internas e individuales, nos hace más humanos, nos distingue del resto de los animales (Escandell Vidal, 2009). Hay otros seres que, como nuestra especie, pueden fabricar herramientas para conseguir alimentos, por ejemplo; pero ningún otro puede crear literatura. Lógicamente, el milagro o lo sorprendente de su adquisición y del impacto que tuvo o ha tenido en nuestra estructura cerebral ha sido motivo de preocupación y de ocupación desde hace mucho tiempo.

Como correspondió al devenir científico humano, inicialmente se efectuó con especulaciones y hasta con ciertos intentos de embriones científicos: Consideremos que Heródoto cuenta que el rey egipcio Psamético I, allá por el siglo VIII a.C. ordenó aislar dos niños y observar en qué lengua decían sus primeras palabras (Simonatti, 2020). Sin embargo, no se afianza la ciencia hasta mediados del siglo pasado con el reconocimiento de la psicolingüística como disciplina con un objeto de estudio con dos reconocidas publicaciones. En 1957, Skinner (1981 [1957]) expresa que el lenguaje es otra clase de conducta y, en consecuencia, debe tratarse, estudiarse como tal: bajo el esquema estímulo → respuesta. Significa que el lenguaje se aprende a mayor estímulo externo. En términos ambientales, requerirá que al niño se le hable desde muy pequeño y que reciba recompensa por sus expresiones. Casi una década más tarde, en Aspectos de la teoría de la sintaxis (1965), Chomsky ofrece una explicación opuesta: el ser humano nace biológicamente codificado para hablar, su cerebro posee un dispositivo que le permite adquirir una(s) lengua(s). Es decir, contamos de modo innato, con un mecanismo lingüístico responsable de la adquisición de la lengua: “Dispositivo para la Adquisición del lenguaje” (DAL). La(s) lengua(s) no las aprendemos del ambiente, de los refuerzos, de las motivaciones. Tampoco importa la lengua, gracias a ese dispositivo decodificamos y codificamos universales, estructuras presentes en todas las lenguas.

La clara oposición se manifestó rápidamente en una querrela intelectual. Noam Chomsky revisa la

postura de Skinner. Una década más tarde, en 1969, Chomsky en compañía de otros autores, entre los que destaca Bayes Sopena, con la publicación del libro ¿Chomsky o Skinner? la génesis del lenguaje no deja dudas sobre el diálogo que abrían las dos teorías. Esta discusión impulsó muchas investigaciones en torno a la adquisición de la facultad del lenguaje.

Desde la psicología, Piaget (1965) se resiste a algunas de las ideas chomskianas y skinnereanas, por ejemplo, no cree que el lenguaje sea un hecho independiente del resto del sistema cognitivo, sino que depende justamente de las actividades mentales para las que está facultado el niño según el estadio en el que se halle, tampoco cree que sea producto de una composición innata ni que sea el fiel reflejo de la realidad, y prioriza la función simbólica del lenguaje. Esta querrela recibió gran atención en octubre de 1975, cuando en el parisino castillo de Royaumont, debatieron Jean Piaget y Noam Chomsky (Genovesi, 2017).

Estas tres perspectivas fortalecieron los estudios en el área de la psicolingüística y hay quien ha ofrecido más caminos diversos, hablamos de Halliday (1978) con su obra El lenguaje como semiótica social. Otras interesantes obras se han publicado como la que Hernández Pina (1984) tituló Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna, que recoge la querrela Skinner-Chomsky, mientras reporta una experiencia con un niño durante sus primeros años. Fernández Lozano (1996) sistematiza los diversos modelos que suelen explicar la adquisición del lenguaje. En 2008, Gabriel Primero regresa sobre la polémica Chomsky-Skinner para concluir que no está cerrada. Recientemente, en 2017, Trettenbrein publicó una entrevista que le hiciera al creador del innatismo lingüístico bajo el título 50 Years Later: A Conversation about the Biological Study of Language with Noam Chomsky. Por su puesto, la posición de Skinner volvió a ser aludida.

La mencionada discusión y la pluralidad de estudios que impulsó también obligó a la revisión del propósito de la psicolingüística como disciplina. Para el 2005, Silva Villena ofrecía una apretada lista de las tareas que adelanta esta disciplina en los albores del siglo XXI:

da cuenta de cómo comprendemos los enunciados o discursos que escuchamos o leemos, da cuenta de la forma como almacenamos la información lingüística en nuestra memoria y nos enseña cómo los estudios del lenguaje son capaces de brindar conocimiento sobre la manera cómo funciona la mente humana. La PSL tiene como fundamento el estudio del lenguaje como atributo humano, la relación entre lenguaje y cerebro, la utilización y disponibilidad de los recursos léxicos de la lengua, y la adquisición y el desarrollo de destrezas básicas de la lengua. La PSL investiga y descubre cómo percibimos y reconocemos el habla, cómo representamos el conocimiento y cómo este se estructura en la mente (p.245).

Dos años más tarde, Fernández Jaén (2007) sintetizaba este listado cuando aseguró que la psicolingüística como disciplina responde “cómo los hablantes adquieren, comprenden, produce y pierden el lenguaje” (p.39). El par de citas evidencia convergencia. Efectivamente, parece haber acuerdo en que su principal objetivo está inclinado hacia el estudio de los procesos mentales implícitos o relacionados con la comprensión y producción de mensajes articulados en situaciones específicas de comunicación. La psicolingüística muestra de qué manera piensa el niño, de modo que podamos comprender las características de cada una de las etapas por las que atraviesa en su camino hacia la facultad de hablar, incluso el docente podría adaptar sus estrategias de enseñanza al estadio o período en el cual se encuentra su grupo de clases.

Pero estas tres perspectivas generales ya las habían propuesto Clark y Clark (1977). Según estos autores existen tres principales áreas de estudio dentro de psicolingüística: la comprensión, la producción y la adquisición; sin embargo, las sintetizan en una única finalidad: explicar cómo se desarrolla el lenguaje. Estaríamos en el campo de una psicolingüística evolutiva, que expondría el desarrollo del lenguaje desde cuatro aspectos: fonológico, gramatical, pragmático y léxico-semántico. Este último es el subsistema que interesa para esta investigación. El nivel léxico-semántico describe qué significados, restricciones e intencionalidad tienen las emisiones del niño y de los adolescentes. Uno de los puntos que se

esbozan en este campo son las formas de pensamiento o conceptos que posee el individuo, pretendiendo descubrir de qué manera se aprehende la realidad.

Esta investigación pretende identificar, considerando la clasificación ofrecida por Clark y Clark (1977), los recursos a los que acuden los adolescentes para asignar significado a léxico de uso común como una mirada del desarrollo semántico; no obstante, si existiesen otras categorías que conviniera utilizar, serán plasmadas en el trabajo. Además de ello, las respuestas serán catalogadas como positivas o negativas según la taxonomía de Piaget (1969).

MARCO TEÓRICO

La lengua no es solo capaz de designar los objetos, sino además de representarlos, describirlos y clasificarlos. El pensar es un tratamiento activo de la información que la conciencia recibe del mundo exterior y del interior. Este tratamiento imprime su sello en todo el proceso de formación de conceptos, que podría constituir el resultado de la generalización de los datos que da la experiencia.

Regularmente, a medida que el niño crece, da muestra de su competencia lingüística. Superado o alcanzado los dos años se espera la explosión o un incremento notorio en su dominio lingüístico. Cada día discriminará y fijará los rasgos articulatorios de los alófonos; compondrá estructuras más complejas; nominará sin necesidad de ostensión de lo nombrado, es decir, andará hacia el lenguaje simbólico; y también crecerá su léxico y con este mostrará que conoce o comprende la realidad nombrada. Esta última facultad se relaciona con el desarrollo del componente semántico.

¿Qué es el desarrollo semántico?: Es “la adquisición del significado léxico y el significado proposicional, el significado de las palabras y de las oraciones, teniendo en cuenta la relación entre la significación de estas unidades lingüísticas y la referencia (las entidades designadas que rodean al sujeto)”. (p. 148). Este desarrollo reconoce dos etapas importantes: la concreta y la abstracta. A hasta última se alcanza cuando el hablante usa y comprende significados connotativos, metafóricos. Los hablantes son capaces de reestructurar



ciertos significados hacia un nivel más abstracto y especializado, facilitando la reflexión acerca del contenido léxico. La comprensión del plano semántico se profundiza a través de la interpretación de lenguaje figurado, como es el caso de las metáforas y los modismos. Además, se logra un nivel más abstracto en la comprensión de adjetivos calificativos de orden figurativo, que fortalecen las características físicas y psíquicas (Pavez R. et al., 2016, p. 2).

“Comprender” significa entender algo, alcanzarlo, penetrarlo cognitivamente. Todo elemento real recibe una asignación lingüística y los seres humanos comprenden dicha realidad a través de la relación que establecen entre lo mencionado (significante) y lo representado (significado). A esta idea que se tiene de la realidad mencionado, algunos especialistas han llamado conceptos. Es la idea que cada quien tiene o se hace de algo y que se puede conformar a través de ciertas propiedades que sirven para reconocerlo y que, por ende, lo diferencian de otra cosa. Vygotski (1934) lo asocia con la identificación de sus cualidades que son las que permiten que el humano lo pueda clasificar dentro de una categoría de grado mayor. Entonces, la obligación a diferenciar y categorizar los elementos que componen el mundo, son conocimientos que la persona tiene del objeto y que agrupa por medio de rasgos comunes.

Cuando nos referimos a conceptos, hablamos de imágenes mentales por medio de las cuales comprendemos las experiencias que emergen de la interacción con nuestro entorno; pues el concepto surge de la necesidad de generalizar elementos a través de sus aspectos y cualidades o por sus semejanzas y diferencias. La clasificación de objetos como idénticos o como equivalentes se da por medio de la discriminación de ciertos atributos, utilizándolos en una base de ordenamiento o categorías que son principalmente espaciales, dimensionales, temporales, direccionales, y de causa-efecto. Entonces, al aprender conceptos nuevos identificamos aquellos atributos que el objeto debe tener para pertenecer a una categoría y no a otra (Vygotski, 1934).

La formación de conceptos es la manera de organizar los objetos de la cotidianidad, de nuestro entorno, la cual está contenida en un proceso: en primer lugar, se reconocen las características del objeto

y su funcionamiento; luego, a través de sus rasgos, se clasifica el objeto de manera que pueda ser incluido en otro; y, finalmente, se hacen comparaciones con objetos similares, unos de rangos superiores y otros subordinados. ¿Un niño puede tener el concepto de silla? Solo obtendría el concepto cuando es capaz de señalar distintos tipos de sillas como objetos que comparten semas. Para Peralbo (1998), la verdadera comprensión verbal comienza con la denominación.

Bruner (1982) hace referencia a la generalización de los conceptos adquiridos. En su obra define el concepto como una categoría y esta, a su vez, la distingue de dos especies: “clases de identidad”, referida a una variedad de estímulos que son clasificados como uno mismo (ejemplo: hombre y niño son vistos como uno mismo), y “clases de equivalencia”, referidas a diferentes ítems que se tratan como similares en algún respecto (ejemplo: perro, gato y elefante son animales). Estas clases están en el nivel semántico y se utilizan para clasificar los objetos, organizándolos por “sobreextensión”, o sea, se extiende el campo semántico de la palabra. Dicho de otro modo, cuando se usa la misma palabra para referirse a otros objetos que poseen distintos nombres; y la otra es por “sobre-restricción”, es decir, usar de forma limitada un término.

El concepto sin duda alguna es más que el significado, este último es bajo si consideramos niveles de abstracción, incluso podría formar parte del concepto. Es la comprensión básica que se asigna y seguramente se apoya en lo empírico el concepto, realidad mucho más compleja reúne diversidad de significados. El interés teórico y metodológico por darle sentido a eso que llamamos conceptos, ha obligado a varios autores a clasificaciones, esta podrán ser utilizadas para aproximarnos a los recursos que activan los jóvenes para expresar el significado, lo que comprende como una etapa básica del concepto. Bolzán (1999) de reunión de cualidades que consiguen conceptos subordinados y conceptos supraordinado. Aquel representa las características definitorias de este, además de los rasgos que les son propios y lo distinguen de un concepto del mismo nivel. Con respecto a “varias inclusiones sucesivas (ej.: gorrión - ave - animal), el concepto subordinado de menor nivel comparte más rasgos con el concepto inmediatamente supraordinado que con aquél de mayor nivel” (p. 39).



Bruner (1982) también propone una teoría de conceptos. Manifiesta que para entender el significado de un significante hay que concebir sus cinco componentes, los cuales son:

- a. El nombre: palabra con la cual se identifica una categoría.
- b. Los ejemplos: ayudan a distinguir el concepto, ya sea por vía positiva o por vía negativa
- c. Los atributos (esenciales y no esenciales): rasgos que provocan que estos se agrupen en una categoría.
- d. Los valores: variantes que tienen los atributos de un concepto (ejemplo: el color de una manzana puede ser rojo, verde o amarillo pero no negro).
- e. Las reglas: atributos esenciales de un concepto que lo hacen ser tal y no otro.

A pesar de que son necesarios estos elementos para la comprensión, no es menos cierto que al momento de producir la definición del concepto, el individuo no se valdrá de todos estos elementos. La selección de los mismos dependerá del medio en el que se desenvuelve, de los materiales lingüísticos con los que habitualmente está en contacto, muchos de los cuales se vinculan con su nivel socioeconómico, nivel académico. Debido a sus intereses, también deberá influir la edad. Todos estos aspectos reunidos colaboran en la estructuración del marco del conocimiento, del concepto que se ha hecho de un ente, situación, circunstancia, hecho, etc.

Desde el punto de vista intelectual, Piaget (1969) entendió la definición como la verbalización del concepto mediante la determinación exacta y clara del significado de una imagen conceptual. Agregó, además, que podía valorarse como positiva o negativa de acuerdo con el tipo de respuesta. Entre las negativas se encuentran seis tipos de contestaciones:

- a. Las nulas: el individuo afirma que conoce (supuestamente) la palabra, pero no sabe explicarla.
- b. Las inadecuadas o inadmisibles: el sujeto demuestra o señala que no conoce el significado de la palabra.
- c. Las inconsistentes: la persona define con incerteza. Ejemplo: frente a la pregunta, “¿qué es un cinematógrafo?”, el sujeto responde: “eso tiene que ver con el cine”.
- d. Las imprecisas: respuestas vagas e indefinidas.

Ejemplo: ¿qué es cháchara? El sujeto responde: “algo que tiene relación con el habla”.

- e. Las que repiten la palabra como tal o en forma fonéticamente similar: Por ejemplo, ante la pregunta “¿qué es entendimiento?”, se responde: “cuando no se entiende bien”.
- f. Las que ejemplifican, pero poseen pocos elementos descriptivos o analíticos: A la pregunta “¿qué es melancólico?”, se responde: “es alguien que ha recibido malas noticias, noticias que no causan placer”.

Entre las positivas se encuentran cuatro clases de respuesta. A fin de que quede suficientemente clara, se ilustrará la clasificación, considerando una misma pregunta y la diversidad de respuestas, que es la clave.

- a. Las circunstanciales, descriptivas o analíticas: Ejemplo: “¿Qué es una pinaza?” Respuesta: “Es un barco de pequeño tonelaje destinado al transporte de mercancía en los canales.”
- b. Las menos circunstanciales, pero aún satisfactorias: Ejemplo: “¿Qué es una pinaza?” Respuesta: “es un barco que navega en los canales”.
- c. Las lacunarias o vagas, pero no inexactas: Ejemplo: “¿Qué es una pinaza?” Respuesta: “Es una construcción que se desliza por el agua.”
- d. Las sinonímicas estrictas o de significación temprana: Ejemplo: “¿Qué es una pinaza?” Respuesta: “Es un barco.”

De conformidad con la exposición de Bruner (1982), además de identificar qué forma posee la definición de un individuo a través de la organización de sus semas, esta debe ser categorizada como válida o no válida.

La propuesta de Clark y Clark (1977) es una de las antiguas. Recoge seis tipos de datos que suministran las personas al precisar el significado de un concepto, sea un elemento de la realidad (o de la fantasía), por supuesto que estos datos y la forma de clasificación responden también a un orden cultural:

1. Sus propiedades físico-perceptivas: referida a la apariencia externa: color, tamaño, textura, etc.
2. Sus propiedades funcionales: qué hace y para qué sirve.
3. Su comportamiento habitual: lo que siempre hace.



4. Sus orígenes: de dónde proviene.
5. Su historia: hechos memorizados sobre el propio objeto.
6. Otras connotaciones

Las definiciones, entonces, son propias del contexto académico y es, igualmente, un aspecto tardío del desarrollo léxico-semántico. La definición más general se da aproximadamente a partir de los siete años, aunque exista la tendencia de sustituirla por narraciones o explicaciones. Es así como para autores como Clark y Clark (1977) la capacidad de definición es mayor en niños de familias de clase alta o en lectores precoces, lo cual encadena y desencadena un buen desarrollo académico a posteriori.

METODOLOGÍA

Este trabajo aborda su objeto de estudio a través de la denominada investigación de campo. Esta se hizo a partir de la recolección de datos provenientes directamente de los sujetos. Igualmente, en el desarrollo del trabajo se emplearon datos secundarios que provinieron de fuentes bibliográficas, a partir de las cuales se construyeron los fundamentos teóricos. El tipo de pesquisa realizada es de nivel descriptivo y se cuantificaron y conceptualizaron las características del grupo.

El diseño utilizado se trató de una encuesta con el fin de obtener información a través de una serie de preguntas abiertas: diez en su totalidad. Los diez términos se refieren a la formación de conceptos de unidades léxicas de significados tanto simples como complejos y abstractos. Las unidades lingüísticas que debían definirse fueron las siguientes: silla, de, bonito, demasiado, generosidad, la, comer, y, quien, teléfono. La encuesta fue autoadministrada, es decir, fue llenada por el encuestado sin la intervención del encuestador. Estas se aplicaron en la misma institución académica. Cabe agregar que se pidió información de tipo socioeconómica de cada informante.

La muestra la componen setenta y ocho (78) estudiantes de la Unidad Educativa Nacional, liceo “Nicolás de Castro”, ubicado en Los Ruices, Estado Miranda, Venezuela. Los jóvenes, hombres y mujeres, comprenden edades que van desde los quince hasta los dieciocho años. Son estudiantes del quinto año de educación secundaria (último año de bachillerato),

mención “Ciencias” y pertenecen a las secciones o paralelos: “A”, “B”, “F” y “G”. De acuerdo con los datos suministrados por ellos mismos, en su mayoría, los jóvenes encuestados viven en las favelas de las zonas de Petare y de Mariche, otros pocos en zonas aledañas. Así que pueden considerarse como de estratificación social baja.

Se recuerda que Vygotsky (1934) cree que la formación de conceptos en mejor revisarla en la adolescencia, pues en edades más tempranas se dificultad el determinar cambios sustantivos, que alcancen “tanto el contenido como la forma del pensamiento” (Ramos Serpa y López Falcón, 2015, p. 620). De hecho, Vygotsky (1991) ha dicho que “la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente”. (p. 59).

Las técnicas de procesamiento y de análisis de los datos obtenidos son tabuladas. El análisis realizado es del tipo deductivo. Los ítems serán calificados como “respondieron”, aquellas que se contestaron de forma correcta, incorrecta o incompleta (esta última se refiere a las que tienen al menos dos o más palabras, aun si son incoherentes y no brindan ningún tipo de información). Serán calificadas como “no respondieron” solo aquellas preguntas cuyo espacio delimitado para responder fue dejado en blanco o fue marcado con un signo de interrogación.

Se presentarán los hallazgos en tablas, siguiendo las categorías propuestas por Clark y Clark (1977). Se añadirán otras divisiones que sean pertinentes y que se repitan en las respuestas de los estudiantes. También serán catalogadas de negativas aquellas consideradas como nulas, inadecuadas, imprecisas, repetitivas y de pocos elementos descriptivos, identificadas en las tablas con el asterisco.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presenta la tabulación y contabilización de las respuestas suministradas por los adolescentes con respecto a la definición de diez unidades lingüísticas.



Tabla 1
Número de unidades lingüísticas respondidas en el instrumento

Definición de unidades:	Respondieron:	No respondieron:
1. silla	78	0
2. de	34	44
3. bonito	61	17
4. demasiado	67	11
5. generosidad	66	12
6. comer	66	12
7. la	36	42
8. y	27	51
9. quien	39	39
10. teléfono	74	4

Clasificación de conceptos:

Seguidamente, se agruparán las definiciones en las categorías propuestas por Clark y Clark (1977), tal como se indicó en el apartado metodológico.

1. **Silla** es definida a través de estos rasgos:

Tabla 2
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

Sus propiedades físico perceptivas	Su función	Su función, incluyendo sus propiedades físicas	Sinónimos	*
4	59	13	1	1

Respuestas positivas: 77

Respuestas negativas: 1

Tabla 3
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

2. **de** es definido a través de estos atributos:

Su función	Ejemplos	Su función, incluyendo ejemplos	*
19	1	1	14

Respuestas positivas: 21

Respuestas negativas: 14

Tabla 4
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

3. **bonito** es definido gracias a estas cualidades:

Su función	Ejemplos	Sinónimos	Antónimos	La misma palabra
10	2	45	1	2
** solo un informante especificó que se trataba de un adjetivo		**Nueve respondieron con sinónimos aislados. Los otros construyeron oraciones.		

Respuestas positivas: 60

Respuestas negativas: 1

Tabla 5
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

4. **demasiado** es definido mediante estos rasgos:

Su función	Ejemplos	De un comportamiento habitual, incluyendo sinónimos	La misma palabra	*
33	12	19	2	3
**cinco alumnos se refirieron a gusto y preferencia				

Respuestas positivas: 66

Respuestas negativas: 3

Tabla 6
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

5. **generosidad** es definida a través de estas propiedades:

Su función	Ejemplos	Sinónimos	La misma palabra	Un comentario personal
11	34	14	4	1
** dos alumnos se refirieron a la palabra como un valor.				

Respuestas positivas: 64

Respuestas negativas: 3



Tabla 7
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

6. comer es definido a través de estos recursos:

Ejemplos	Comportamiento habitual, incluyendo sinónimos	Su causa	Con la misma palabra	*
13	41 **19 de los 41 se limitaron a responder con sinónimos, mientras que los otros tuvieron respuestas más elaboradas en las que se incluían oraciones compuestas.	1	9	1

Respuestas positivas: 64

Respuestas negativas: 1

Tabla 8
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

7. la es definido de este modo:

*Erróneamente como conectivo/ o pronombre/ o sílaba	Por su nombre	Por su función	Definición	Con Ejemplos
12	6	5 * uno de ellos se refirió a su posición en la oración	1 Nota musical	7

Respuestas positivas: 31

Respuestas negativas: 4

Tabla 9
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

8. y es definido mediante estos caracteres:

Como una letra del alfabeto	Por su función	Con ejemplos	*
5	15	5	2

Respuestas positivas: 25

Respuestas negativas: 2

Tabla 10
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

9. quien es definido gracias a estos caracteres:

Su nombre	Su función	Ejemplos
4	17 ** tres especificaron que era un pronombre relativo y uno sólo lo denominó pronombre.	9 **solo uno respondió que se refería a personas que ya habían sido nombradas. ***dieciséis erróneamente indicaron que se utilizaba para interrogar.

Respuestas positivas: 30

Respuestas negativas: 5

Tabla 11
¿En qué aspectos considerados por Clark y Clark (1977)?

10. teléfono es definido mediante estos recursos:

Sus propiedades físico perceptivos	Su función	Ejemplos	Su origen
1	70	1	2

Respuestas positivas: 74

Respuestas negativas: 0

A partir de estos datos, se expone que los resultados señalan que en las construcciones conceptuales de sustantivos como “silla” y “teléfono” los adolescentes se apoyaron en el componente funcional, es decir, señalando para qué sirven dichos objetos. En la pregunta número uno, setenta y dos estudiantes puntuaron como rasgo preponderante de la “silla” su función y únicamente trece de ellos incluyeron en sus respuestas, además de la función, los atributos físicos del objeto. En la pregunta diez (referida al “teléfono”), setenta alumnos señalaron la función como rasgo principal. Así que se ha detectado que la definición de sustantivos simples y tangibles que poseen referente en la realidad se conceptualizan a través de su uso. Este dato se ajusta parcialmente a la información arrojada por Wolman y Barker (1965), quienes aplicaron un subtest a 117 niños de entre 4 y 12 años, y observaron



que las definiciones por “uso” disminuían según la edad. Hallaron que es a partir de los ocho o nueve años cuando la definición por rasgos esenciales crecía. Lo mismo ha confirmado Bolzán (1999), quien usó un instrumento similar, y lo aplicó a un grupo de 30 niños de nueve años, cursantes del cuarto grado de escuela, cuya muestra apuntó a definiciones infantiles que atendían a atributos funcionales y descripciones a veces incompletas o poco exhaustivas.

Con respecto a los adjetivos, en este caso “bonito”, se evidencia la preferencia a definirlo mediante sinónimos, es decir, realizando una operación cuasi-tautológica. Sin embargo, la construcción de esta respuesta fue más elaborada sintáctico, es decir, los informantes no se limitaron a seleccionar adjetivos con significados similares, sino que construyeron oraciones para componer sus respuestas. Solo nueve personas de los cuarenta y cinco que conceptualizaron bajo esta categoría se limitaron a señalar exclusivamente sinónimos aislados. Evidentemente, dar ejemplos tiene menos complejidad que intentar conceptualizar por medio de sinónimos.

La conceptualización del adverbio “demasiado” presentó varios matices. La categoría más explotada fue la funcionabilidad de la palabra. Utilizaron oraciones en las que recurrían a estructuras como “se utiliza para enfatizar la cantidad”. La segunda más esgrimida fue la respuesta por medio de sinónimos, y la tercera, ejemplos. Es interesante acotar que cinco participantes definieron “demasiado” como sinónimo de “hermoso” o “bello”; lo que evidencia que este adverbio de cantidad parece estar variando de significado entre los más jóvenes, puesto que a pesar de que estos cinco sujetos aparentemente desconocían su significado denotativo, el resto también estaba al tanto del nuevo significado del adverbio.

Para conseguir el concepto de realidades abstractos como “generosidad”, la mayoría de los encuestados se apoyó en ejemplos, verbigracia: “es cuando una persona ayuda a la otra”. Pocos informantes decidieron optar por sinónimos que, a pesar de no ser completamente estrictos, tenían significación temprana. Entonces, se evidencia que los significados abstractos encierran mayor complejidad.

Con respecto a las acciones, en este caso, se señaló el verbo “comer” como elemento a ser

conceptualizado. Los resultados muestran que los estudiantes respondieron que era un comportamiento habitual y, además añadían sinónimos como “alimentarse”. Es decir, que hay una combinación en la que se indica el uso corriente de esta acción.

Existen otros conceptos a los que debieron dedicar más tiempo. Vocablos como “de” (preposición), “la” (artículo), “y” (conjunción) y “quien” (pronombre), palabras vacías de contenido, carentes de significado léxico; conectoras o deícticas y llenas de significado categorial o gramatical. Las unidades “y”, “de” y “quien” tuvieron en común ser respondidas a través de la función que cumplían en la oración. “La” fue conceptualizada, en su mayoría (y erróneamente), como conector, mientras que seis lo señalaron como un artículo y otros cinco según su función dentro de la oración. Esta última perspectiva permitía observar el conocimiento gramatical escolarizado que de su lengua poseían estos adolescentes. Los resultados demostraron que un reducido grupo conocía las unidades propuestas y algunos coincidían erróneamente en categorizarlas en un paradigma al que no correspondían.

CONCLUSIONES

Como hemos referido en el punto anterior, se pudo apreciar que los adolescentes venezolanos, habitantes de sectores populares de Petare y Mariche, definen a partir del componente funcional del objeto. Es decir, respondiendo, para qué sirve. También acuden a los ejemplos para expresar significados, lo hacen cuando les dificultaba redactar o cuando simplemente carecían de vocabulario de ideas más precisa o cuando el concepto es de naturaleza abstracta. Pocos fueron los que se refirieron categorías gramaticales para expresar el significado. Aunque la muestra en este trabajo reunía a jóvenes adolescentes, los resultados coincidieron parcialmente con los de Wolman y Barker (1965) dado que la descripción por función y por atributos registró la mayor incidencia. Esto podría ser indicativo de que el desarrollo semántico de estos jóvenes no es el esperado según su ideal del desarrollo cronológico porque Wolman y Barker (1965) trabajaron con niños.

Con respecto a la validez o invalidez de las definiciones, la mayoría de las respuestas fueron

positivas (aunque no todas satisfactorias). A pesar de que hubo no se obtuvieron respuestas en todos los casos, fueron escasas las inválidas según las proposiciones planteadas por Piaget (1969). Esto, de alguna manera, indica que estos adolescentes sí pueden definir (o al menos pseudo-conceptualizar) los objetos que les rodean, aun cuando dichas unidades sean abstractas o complejas y no tengan un referente de la realidad.

Es importante acotar que no siempre es válido definir por vía indirecta. Ciertos contextos, como el académico exigen más precisión o capacidad de abstracción porque se trata de conocimiento epistémico y gnoseológico. Evidentemente, en el ámbito académico definir de forma no directa puede generarle ciertos inconvenientes al estudiante, pues es una esfera en la que se espera el uso de la lengua estándar, cuando no técnica. Ciertas palabras permiten más posibilidades que otras, es así como definir un animal habitual en nuestras vidas (v.g. un perro o un gato), no debe ser igual a definir la vida o una unidad gramatical.

La definición de unidades lingüísticas, a pesar de ser una actividad temprana, pareciera ser una tarea que comienza en la etapa de la preadolescencia y que sigue desarrollándose a lo largo de la edad adulta, puesto que es un ejercicio que requiere de cierta complejidad, manejo de vocabulario, conocimiento y, en algunos casos, de experiencia. Recordemos que es distinto conocer el significado de algo, formar su concepto o definirlo tenga o no un referente, a definirlo; y, por lo general, el adolescente sabrá qué es el objeto, puede organizarlo mentalmente, mas es posible que tenga dificultad para explicarlo, al menos escriturariamente.

Como también se indicó, la gran mayoría de las respuestas fue positivas o válidas, si bien se ajustaba a la categoría de las denominadas por Piaget como lacunarias o vagas, pero no inexactas y en las sinonímicas estrictas o de significación temprana. Las respuestas también mostraron que los estudiantes tenían carencias en el ámbito de la escritura (coherencia, cohesión, ortografía y vocabulario), mas no fue una limitante para expresar la concepción que poseían de cada una de las unidades propuestas.

Con los datos aportados por los encuestados, se pudo conocer los elementos en los que se basan

para definir las realidades tratadas. Es así como parece pertinente que se incentiven y se realicen investigaciones en esta área a fin de conformar una idea más exacta de lo que podría estar ocurriendo en el desarrollo semántico y en la ejecución de procesos cognitivos adelantados por jóvenes con estas características sociales.

Resultados como estos, podrían explotarse y contribuir con el desarrollo de esta rama, lo que sería un recurso doblemente positivo, puesto que sus resultados pueden ser provechosos también en el ámbito educativo para desarrollar métodos o nuevas estrategias pedagógicas. A partir de las estrategias que puedan surgir de dichas investigaciones, se podría desarrollar la competencia y actuación léxica de los estudiantes de educación media, diversificada y profesional. Debemos recordar que el uso eficiente del léxico y el desarrollo del mismo juegan un papel muy importante en el éxito de la vida estudiantil, profesional y personal de cada individuo y es el docente quien tiene la primordial tarea de capacitar al máximo al educando en el desarrollo de sus competencias léxico-semánticas.

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayes Sopena, R.; Chomsky, N.; MacCorquodale, K.; Premack, S.; y Richelle, M. (1969). *¿Chomsky o Skinner? la génesis del lenguaje*. Fontanella.
- Bolzán, M. G. (1999). Una aproximación a la estructura a través de la definición de palabras. *Serie Pedagógica*, 3, 37-48. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2766/pr.2766.pdf
- Bruner, J. S. (1982). *Formatos de adquisición del lenguaje*. Alianza
- Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (2017). 50 Years Later: A Conversation about the Biological Study of Language with Noam Chomsky / An interview with Patrick Trettenbrein. *Biolinguistics* 11. SI, 487-499. <https://doi.org/10.5964/bioling.9115>
- Escandell Vidal, M. V. (2009). *El lenguaje humano*. UNED.



- Fernández Jaén, J. (2007). Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la psicolingüística. *Per Abbat*, 3, 39-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283111>
- Fernández Lozano, P.(1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica*, 8, 105-116. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110105A>
- Genovesi, M. C. (2017). A cuarenta años del debate Piaget-Chomsky: Derroteros teóricos y perspectivas actuales. *Clareira: Revista de Filosofia da Região Amazônica*, 4(1-2), 141-155. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/134746>
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI.
- Peralbo, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Pirámide.
- Pavez R., A; Rojas P., P.; Rojas O., F; y Zambra G., N. (2016). Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2° y 4° año básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 15, 1-12. <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/43749>
- Piaget, J. (1969). *Introducción a la psicolingüística*. Proleo.
- Primero, Gabriel G. (2008). Actualidad de la polémica Chomsky-Skinner. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 10(2), 263-269. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v10n2/v10n2a12.pdf>
- Serpa, G. R. y Falcón, A. L. (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista y histórico-cultural. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 615-628. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135042>
- Simonatti, S. (2020). Psamético y las ideas sobre la lengua humana original en España: recorrido por los siglos XV-XVII. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 14, 253-277. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7995285>
- Skinner, B. F. (1981 [1957]). *Verbal Behavior*. B. F. Skinner Foundation.
- Silva Villena, O. (2005). ¿Hacia dónde va la psicolingüística? *Forma y Función*, 18, 229-249. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a10.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Visor.
- Wolman, R. N. & Barker, E. N. (1965). A developmental study of word definitions. *The Journal of Genetic Psychology*, 107(1), 159-166. <https://doi.org/10.1080/00221325.1965.10532773>