

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**CATEGORIZACIÓN Y RELACIONES DE INCLUSIÓN EN
ESCOLARES COSTARRICENSES**

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de
Estudios de Posgrado en Lingüística para optar por el grado de
Maestría Académica en Lingüística

ISABEL DÍAZ MUÑOZ

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2019

Dedicatoria

A la memoria de mis padres, José Domingo y Ana María, quienes me brindaron su amor y apoyo incondicional, creyeron en mis capacidades y me impulsaron a cumplir mis sueños. Aunque ya no me acompañan en este mundo físico, su recuerdo y legado estarán siempre presentes en mi vida.

Agradecimientos

En primer lugar, deseo expresar mi más profundo y sincero agradecimiento al Dr. Jorge Antonio Leoni de León, por haber aceptado dirigir esta investigación. Gracias por orientarme y ayudarme a esclarecer mis dudas, y por compartir conmigo una parte de su vasta experiencia y conocimiento científico; su guía, apoyo y colaboración fueron fundamentales en cada etapa de este proyecto.

Quiero reconocer, muy especialmente, la colaboración de mis asesores, la profesora M.L. Anita Arrieta, la Dra. Marielos Murillo y el Dr. Sergio Cordero, cuyos valiosos aportes y oportunas recomendaciones contribuyeron enormemente a enriquecer este trabajo.

No puedo dejar de expresar mi gratitud hacia la exdirectora de la Escuela Félix Arcadio Montero Monge, MSc. Patricia Rodríguez Villalobos, por haber confiado en mí, y por abrirme las puertas de la institución para facilitarme la investigación. Así también, quiero agradecer a mis compañeras y compañeros docentes, quienes me brindaron su valiosa colaboración en la selección de los estudiantes, y me cedieron unos minutos de su tiempo de clase para realizar las entrevistas.

Al maravilloso grupo de niñas, niños y jóvenes, quienes aceptaron, desinteresadamente, participar en este proyecto, gracias por su espontaneidad y por su entusiasmo para responder mis numerosas preguntas, abriendo para mí una ventana al extraordinario y fascinante mundo de su lenguaje interior. Agradezco también a sus padres, por haberme permitido entrevistarlos, pues sus aportes y ocurrencias se convirtieron en la esencia de esta investigación.

También deseo expresar mi agradecimiento, de modo muy especial, a José Flores, por ayudarme con la complicada tarea de la organización y procesamiento de los datos; sin su ayuda, hubiese sido mucho más difícil para mí la culminación de este trabajo.

A Luis, mi compañero de vida, por respaldarme en mis decisiones y proyectos, y a mis hijas, Isabella y Alejandra, por ser una importante fuente de inspiración y motivación, y por animarme a alcanzar mis metas.

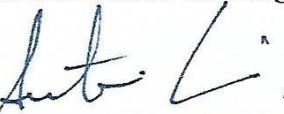
Finalmente, gracias a mis familiares y amigos, por estar presentes en cada etapa de mi vida, y por mantenerse siempre pendientes de mis logros, y celebrarlos conmigo.

¡Muchas gracias a todos!

“Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Lingüística”



M.L. Ericka Vargas Castro
Representante del Decano
Sistema de Estudios de Postgrado



Dr. Jorge Antonio Leoni de León
Director de Tesis



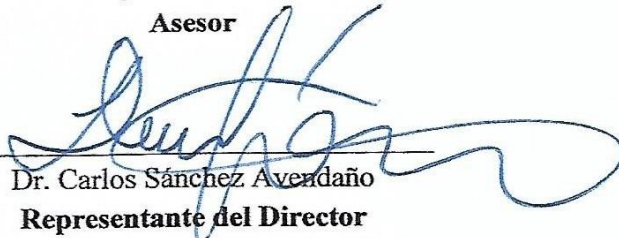
M.L. Anita Arrieta Espinoza
Asesora



Dra. Marielos Murillo Rojas
Asesora



Dr. Sergio Cordero Monge
Asesor



Dr. Carlos Sánchez Avendaño
Representante del Director
Programa de Posgrado en Lingüística



Isabel Díaz Muñoz
Sustentante

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
Dedicatoria-----	ii
Agradecimientos-----	iii
Hoja de aprobación-----	v
Resumen -----	xii
Lista de cuadros-----	xiii
Lista de tablas -----	xiv
Lista de figuras -----	xv
Lista de gráficos -----	xvi
 CAPÍTULO I: Introducción -----	 1
1.1. Tema -----	1
1.2. Justificación-----	3
1.3. Alcances de la investigación -----	6
1.4. Objetivos -----	8
1.4.1. Objetivo General-----	8
1.4.2 Objetivos específicos-----	8
1.5. Estado de la cuestión -----	8
1.5.1. Investigaciones sobre el léxico infantil desarrolladas en el contexto costarricense -----	 11
1.5.2. Investigaciones sobre el léxico infantil desarrolladas en otros países -----	 23

1.5.2.1.	Estudios basados en el método de fluidez semántica----	24
1.5.2.2.	Estudios basados en el método de formulación de definiciones -----	30
1.5.3.	Conclusiones generales sobre el estado de la cuestión-----	35
CAPÍTULO II: Marco teórico-----		41
2.1	El significado y las relaciones semánticas-----	41
2.1.1	La noción de palabra -----	43
2.1.2	El significado lingüístico -----	44
2.1.3	El concepto de definición -----	49
2.1.4	Las relaciones de significado-----	53
2.1.4.1.	Las relaciones de inclusión-----	54
2.1.4.2.	La perspectiva intensional y la perspectiva extensional en las relaciones de inclusión -----	72
2.1.5.	Resumen-----	74
2.2.	La categorización-----	76
2.2.1.	La categorización: un fenómeno cognitivo básico-----	77
2.2.2.	Modelos de categorización cognitiva: Prototipos y categorías <i>ad hoc</i> -----	80
2.2.3.	Resumen-----	89
2.3.	El significado lingüístico y la categorización-----	90

2.3.1.	La adquisición del significado y su relación con la categorización-----	91
2.3.2.	Almacenamiento y organización de los significados: El lexicón mental -----	97
2.3.3.	El desarrollo del lexicón en la etapa tardía del lenguaje-----	102
2.3.4	Resumen-----	106
CAPÍTULO III: Metodología-----		109
3.1.	Diseño de la investigación-----	109
3.2.	Escenario -----	111
3.3.	Tipo de muestra-----	112
3.3.1.	Población-----	113
3.3.2.	Criterios para la selección de los participantes-----	114
3.4.	Técnica e instrumentos de investigación-----	115
3.4.1.	Materiales: Cuestionario guía e instrumento de registro-----	116
3.4.2.	Procedimiento para la recolección de datos-----	122
3.4.3.	Procedimiento para la entrevista -----	124
3.5.	Metodología de análisis de los datos-----	127
3.5.1	Parámetros de clasificación de las respuestas obtenidas-----	128
3.5.1.1.	Clasificación de las unidades hiperonímicas-----	129
3.5.1.2.	Clasificación de las unidades hiponímicas-----	134

3.5.1.3. Clasificación de las unidades meronímicas-----	137
3.5.2 Análisis Cuantitativo-----	140
3.5.3 Análisis Cualitativo -----	142
CAPÍTULO IV: Resultados-----	143
4.1 Resultados del análisis cuantitativo-----	143
4.1.1 Resultados en relación con los hiperónimos-----	144
4.1.1.1. Hiperónimos por categoría según la variable edad/grado escolar -----	144
4.1.1.2 Resumen de los hallazgos en relación con los hiperónimos obtenidos en las categorías biológicas y artificiales-----	153
4.1.1.3 Hiperónimos según la variable sexo-----	157
4.1.1.4 Conclusiones sobre los hallazgos en relación con los hiperónimos-----	159
4.1.2 Resultados en relación con los hipónimos-----	163
4.1.2.1. Hipónimos por categoría según la variable edad/grado escolar-----	163
4.1.2.2. Hipónimos según la variable sexo-----	177
4.1.2.3 Extensión de los hipónimos-----	178
4.1.2.4 Conclusiones sobre los hallazgos obtenidos en relación con los hipónimos-----	180
4.1.3 Resultados en relación con los merónimos-----	183

4.1.3.1.	Merónimos en relación con la variable edad/grado escolar-----	183
4.1.3.2	Merónimos según la variable sexo-----	194
4.1.3.3	Extensión de los merónimos-----	195
4.1.3.4	Conclusiones sobre los hallazgos en relación con los merónimos-----	197
4.2	Análisis cualitativo-----	198
4.2.1.	Expresiones “no pertinentes”-----	199
4.2.2.	Creatividad léxica-----	202
4.2.3.	Los límites de las categorías infantiles-----	205
4.2.4.	Categorías ad hoc-----	208
4.2.5.	Errores referenciales en las categorías infantiles-----	209
4.2.6.	Algunos aspectos socioculturales del corpus-----	213
4.2.7	Diferentes niveles de desarrollo léxico-----	217
4.2.8	Conclusiones sobre el análisis cualitativo-----	223
CAPÍTULO V: Conclusiones-----		226
5.1.	Conclusiones en función de los objetivos del estudio -----	226
5.2.	Conclusiones generales-----	234
5.3.	Limitaciones de la investigación-----	237
5.4.	Recomendaciones-----	240

BIBLIOGRAFÍA -----	245
Anexo 1 Instrumento de registro de respuestas-----	259
Anexo 2 Léxico obtenido en la categoría animales-----	261
Anexo 3 Léxico obtenido en la categoría frutas-----	264
Anexo 4 Léxico obtenido en la categoría flores-----	266
Anexo 5 Léxico obtenido en la categoría prendas de vestir-----	268
Anexo 6 Léxico obtenido en la categoría medios de transporte-----	271
Anexo 7 Léxico obtenido en la categoría muebles-----	274
Anexo 8 Criterios para la organización y síntesis del léxico-----	276

Resumen

En este trabajo se exponen los resultados de la investigación llevada a cabo con población escolar perteneciente a una institución pública costarricense. El estudio consistió en la caracterización de las relaciones semánticas de inclusión, en una selección léxica producida por una muestra de 60 niñas, niños y jóvenes en edad escolar, quienes se encontraban cursando los grados primero a sexto de educación general básica, hacia finales del curso lectivo 2017.

El corpus se obtuvo mediante un cuestionario guía, a través del cual se indujo al grupo de estudiantes a formular definiciones de entidades, expresar sus partes y nombrar los ejemplares pertenecientes a las siguientes categorías: *animales, frutas, flores, vehículos, muebles y ropa*. El léxico recopilado se examinó en términos de las unidades hiperonímicas, hiponímicas y meronímicas que emergieron en las respuestas infantiles.

La investigación se orientó con un enfoque metodológico mixto, en el que se articularon aspectos cuantitativos y cualitativos. Entre los resultados cuantitativos se encontró que la cantidad de hiperónimos e hipónimos recuperados fue superior entre la población de los grados superiores; no obstante, este hallazgo no se manifestó de misma forma en todas las categorías exploradas. En relación con los merónimos no se logró verificar una tendencia clara hacia el incremento gradual de estas unidades que se pudiera correlacionar con la edad. En cuanto a la variable sexo, las mujeres superaron ligeramente el desempeño de los varones en los resultados generales; sin embargo, los hombres superaron a las mujeres en algunos ítems particulares.

En lo que respecta a los resultados cualitativos, el análisis de algunos segmentos lingüísticos relevantes permitió constatar que, ante la carencia o el olvido del léxico pertinente para nombrar específicamente ejemplares o partes de una entidad, los participantes movilizaron otro tipo de recursos, tanto lingüísticos como paralingüísticos, que demostraron la gran creatividad y productividad del lenguaje infantil; se constató que los límites de las categorías infantiles pueden llegar a ser mucho más borrosos que los de las categorías convencionales; se describieron además algunos aspectos sociolingüísticos que se transparentaron en el léxico de los escolares, y que obedecen a diferentes factores que conformaban la experiencia real de los hablantes, en el momento en que se llevó a cabo la recolección de los datos. Finalmente, se identificaron algunos indicadores o patrones de respuesta que sugieren diferentes niveles de dominio del léxico.

LISTA DE CUADROS

	Página
Cuadro 2.1. Resumen de los principios fundamentales del significado en la semántica cognitiva-----	48
Cuadro 3.1. Categorías y términos seleccionados para el estudio-----	118
Cuadro 3.2. Primera parte del cuestionario guía para la entrevista-----	119
Cuadro 3.3. Segunda parte del cuestionario guía para la entrevista-----	120
Cuadro 4.1 Indicadores o conductas observables en diferentes niveles de dominio de los hiperónimos. -----	218
Cuadro 4.2 Indicadores o conductas observables en diferentes niveles de dominio de los hipónimos -----	220
Cuadro 4.3 Indicadores o conductas observables en diferentes niveles de dominio de los merónimos -----	222

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 4.1. Frecuencias y porcentajes de hiperónimos por categoría, según sexo-----	158
Tabla 4.2. Media de producción de hipónimos concretos, generales y no hiponímicos, según grado escolar-----	165
Tabla 4.3. Media de producción de hipónimos según sexo-----	177
Tabla 4.4. Extensión de los hipónimos según grado escolar-----	179
Tabla 4.5. Media de producción de merónimos por cada TNB, según sexo-----	194
Tabla 4.6. Extensión de los merónimos según edad/grado escolar-----	195

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 2.1. Ensamblaje de la forma y el significado-----	45
Figura 2.2. Relación de dependencia en la hiponimia-----	56
Figura 2.3. Red hiperonímica para el término gato-----	57
Figura 2.4. Diagrama arbóreo de la red hiperonímica para el término gato-----	58
Figura 2.5. Niveles de categorización-----	84

LISTA DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 4.1. Estudiantes que expresaron hiperónimos pertinentes para la CS <i>animales</i> y el TNB <i>vaca</i> , según grado escolar-----	145
Gráfico 4.2. Estudiantes que expresaron hiperónimos pertinentes para la CS <i>frutas</i> y el TNB <i>manzana</i> , según grado escolar-----	147
Gráfico 4.3. Estudiantes que expresaron hiperónimos pertinentes para la CS <i>flores</i> y el TNB <i>rosa</i> , según grado escolar-----	148
Gráfico 4.4. Estudiantes que expresaron hiperónimos pertinentes para la CS <i>prendas de vestir</i> y el TNB <i>camisa</i> , según grado escolar-----	150
Gráfico 4.5. Estudiantes que expresaron hiperónimos pertinentes para la CS <i>medios de transporte</i> y el TNB <i>carro</i> , según grado escolar-----	151
Gráfico 4.6. Estudiantes que expresaron hiperónimos pertinentes para la CS <i>muebles</i> y el TNB <i>silla</i> , según grado escolar-----	152
Gráfico 4.7. Porcentaje de estudiantes que expresaron hiperónimos pertinentes para las CSs y TNBs biológicos, según grado escolar-----	154
Gráfico 4.8. Porcentaje de estudiantes que expresaron hiperónimos pertinentes para las CSs y TNBs artificiales, según grado escolar-----	156
Gráfico 4.9. Hipónimos producidos en la categoría <i>animales</i> , según grado escolar-----	167
Gráfico 4.10. Hipónimos producidos en la categoría <i>frutas</i> , según grado escolar-----	168

Gráfico 4.11.	Hipónimos producidos en la categoría <i>flores</i> , según grado escolar-----	169
Gráfico 4.12.	Hipónimos producidos en la categoría <i>prendas de vestir</i> , según grado escolar-----	171
Gráfico 4.13.	Hipónimos producidos en la categoría <i>medios de transporte</i> , según grado escolar-----	173
Gráfico 4.14.	Hipónimos producidos en la categoría <i>muebles</i> , según grado escolar -----	175
Gráfico 4.15.	Merónimos producidos para el TNB <i>vaca</i> , según grado escolar-----	185
Gráfico 4.16.	Merónimos producidos para el TNB <i>manzana</i> , según grado escolar-----	187
Gráfico 4.17.	Merónimos producidos para el TNB <i>rosa</i> , según grado escolar-----	189
Gráfico 4.18.	Merónimos producidos para el TNB <i>camisa</i> , según grado escolar-----	190
Gráfico 4.19.	Merónimos producidos para el TNB <i>carro</i> , según grado escolar-----	191
Gráfico 4.20	Merónimos producidos para el TNB <i>silla</i> , según grado escolar-----	193



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEP Sistema de
Estudios de Posgrado

Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Isabel Díaz Muñoz, con cédula de identidad 8-0125-0623, en mi condición de autor del TFG titulado Categorización y relaciones de inclusión en escolares costarricenses

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI ☒ NO * ☐

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:

Nombre Completo: Isabel Díaz Muñoz

Número de Carné: B38548 Número de cédula: 8-0125 0623

Correo Electrónico: isadiaz97@hotmail.com

Fecha: 17-12-2019 Número de teléfono: 88382405

Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): Antonio León de León

Isabel Díaz M.
FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se plantean los diversos aspectos que comprenden la presente investigación: el tema, la justificación, los alcances y objetivos, y el estado de la cuestión.

1.1. Tema

Esta investigación aborda el tema del desarrollo léxico-semántico infantil, y su relación con los procesos cognitivos. Se enfoca, particularmente, en la exploración de las relaciones semánticas de inclusión (hiperonimia, hiponimia y meronimia) que establece una muestra de escolares, cuando se les induce, mediante preguntas, a formular definiciones de entidades, expresar sus partes y nombrar los ejemplares pertenecientes a los siguientes campos semánticos: *animales, flores, frutas, vehículos, muebles y ropa*.

Por medio de un cuestionario guía, se estimuló al grupo de estudiantes para que formulara una definición de cada una de las categorías o campos semánticos, así como de una selección de entidades comunes pertenecientes a cada uno de ellos (*vaca, manzana, rosa, camisa, carro y silla*). Mediante esta prueba se buscó identificar, en las respuestas infantiles, la presencia de hiperónimos o términos que hicieran referencia a una categoría o clase más general que incluyera a la entidad objeto de la definición. Se les solicitó también que nombraran las que consideraran partes de esa entidad, o términos meronímicos, y finalmente, se les indujo a que

nombraran todos los ejemplares, o términos hiponímicos, que lograran relacionar con cada categoría o campo semántico.

Las relaciones semánticas de inclusión se conciben en esta investigación como conceptualizaciones de elementos léxicos, que se vinculan estrechamente con la categorización (Cruse y Croft, 2004). Este proceso cognitivo es el que posibilita a los individuos la agrupación de entidades con base en las semejanzas y diferencias percibidas (Evans y Green, 2006). Gracias a la capacidad cognitiva de categorizar, los hablantes pueden reconocer que elementos como un *automóvil*, un *avión* y un *tren*, poseen rasgos comunes que permiten su inclusión dentro una categoría más general denominada *medios de transporte*. La categorización también se verifica en la relación que vincula a un todo, como por ejemplo una *silla*, con sus merónimos o partes, como *las patas*, y *el respaldo*.

Con esta perspectiva, el tema de este trabajo se incorpora en el campo de estudio de la semántica cognitiva (en adelante SC), y tiene como propósito caracterizar un aspecto del desarrollo léxico-semántico infantil, en una muestra de estudiantes que se encuentra en diferentes etapas de desarrollo. Se parte del supuesto de que, durante la etapa escolar, y gracias a la influencia de la educación formal, el vocabulario de la población escolar se expande de manera gradual y progresiva en la medida en que avanza en edad cronológica y nivel educativo.

Teniendo en consideración que a las relaciones semánticas de inclusión se les atribuye una gran importancia en la organización del léxico de una lengua (Escandell Vidal, 2008), se presume que, a través de su estudio, es posible identificar tendencias y establecer patrones diferenciales en la riqueza léxica de los

individuos, en cada una de las etapas escolares (Ameel, Malt y Storms, 2008; Barriga, 2002; Nippold, 2007).

1.2. Justificación

El lenguaje, considerado por algunos autores como exclusivo del ser humano (Chomsky, 1965; Evans y Green, 2006; Hoff y Shatz 2007; Langacker, 2013), es un fenómeno que empieza a manifestarse desde temprana edad, siguiendo un proceso gradual que se desarrolla a gran velocidad y con una asombrosa facilidad (Brown, 1981; Aitchison, 1987; Clark, 1993; Bloom, 2002); no obstante, es una conducta altamente compleja que involucra la participación de numerosos órganos, sistemas y funciones muy especializadas (Harris, 1990).

En relación con el proceso de adquisición del lenguaje, uno de los temas que ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores, es la manera como los seres humanos se representan mentalmente los significados, y cómo organizan y almacenan el léxico adquirido, de tal manera que puedan recuperarlo y utilizarlo eficientemente, según los requerimientos de cada contexto comunicativo (Aitchison, 1987; Clark, 1993, Dockrell y Messer, 2004). Este mecanismo de apropiación del significado léxico, aunque aparentemente sencillo, es el resultado de un proceso complejo en el que interactúan diversas capacidades mentales (Bloom, 2002).

Como destaca Barriga (2002), hasta hace algunas décadas se creía que hacia los cinco o seis años de edad los infantes habían terminado de adquirir las bases fundamentales del lenguaje; sin embargo, estudios más recientes (véanse Barriga, 2002; Nippold, 2007; Ameel, Malt, y Storms, 2008) postulan que durante

los años escolares, entre los seis y doce años, ocurren importantes transformaciones lingüísticas, que son promovidas no solamente por el aprendizaje del código escrito, sino también como resultado de la extensa y diversa gama de experiencias en las que se ven involucrados los niños y niñas, al ingresar al sistema educativo formal. Nippold (2007) advierte que durante esta etapa el lenguaje continúa desarrollándose en las diferentes áreas de sintaxis, semántica, razonamiento y pragmática, y añade que el lexicón experimenta un importante crecimiento y una reestructuración gradual de las redes semánticas existentes. Otros autores, como Dockrell y Messer (2004) y Koutsoftas (2014), resaltan la participación fundamental del léxico en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo que le atribuyen un rol decisivo en el éxito académico. En efecto, se ha demostrado que los estudiantes que poseen una mayor riqueza léxica se convierten en lectores más eficientes que los niños con léxico pobre, y, al mismo tiempo, los buenos lectores desarrollan niveles de vocabulario más amplios (Dockrell y Messer, 2004).

La importancia crucial que se le otorga al léxico en la fase escolar constituye el principal argumento que justifica esta investigación, con la cual se pretende contribuir al enriquecimiento de los conocimientos sobre el desarrollo de este componente lingüístico durante la etapa tardía del lenguaje¹. Si bien, se reconoce que este campo es sumamente vasto y complejo, por lo que es susceptible de ser examinado desde múltiples dimensiones, el objeto de estudio en esta investigación se enfocó, específicamente, en las relaciones semánticas de inclusión, ya que estas

¹ Se denomina etapa tardía del lenguaje al desarrollo que alcanza el niño durante las etapas escolares, que corresponde a las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad, aproximadamente (Barriga, 2002; Nippold, 2007)

desempeñan un rol decisivo en la estructuración del léxico de una lengua (Escandell Vidal, 2008), y se considera que forman parte de los componentes semánticos de todas las unidades léxicas (Martín Gascueña, 2010).

A su vez, las relaciones semánticas de inclusión se conciben en esta investigación como estructuras jerárquicas que se vinculan estrechamente con la categorización, tal como se asume en la semántica cognitiva, ya que este mecanismo cognitivo es fundamental en la representación del significado lingüístico y en la organización de los conceptos, y, por ende, ejerce una función decisiva en el aprendizaje (Cruse y Croft, 2004; Evans y Green, 2006). La capacidad de categorizar es la que posibilita al ser humano el reconocimiento de rasgos comunes entre entidades y su agrupación en categorías (Cuenca y Hilferty 2007); por lo tanto, las relaciones semánticas de hiponimia, hiperonimia y meronimia, corresponden a manifestaciones lingüísticas de la categorización de entidades, en diferentes niveles de abstracción y generalización.

Esta propuesta investigativa se basó en numerosas publicaciones sobre el desarrollo léxico y léxico-semántico en población escolar, que han sido desarrolladas tanto en el ámbito nacional (Murillo Rojas y Sánchez Corrales, 2002a, 2002b y 2005; Rojas Porras, 2005 y 2006a; Hernández Delgado, 2006; Araya Ramírez, 2011), como internacional (Al-Issa, 1969; Benelli et al, 1988; Snow, 1990; Marinellie & Johnson, 2003; To, Stokes, Man & T'sou, 2013). Los trabajos citados se han enfocado en el estudio de aspectos del lenguaje que se relacionan con el desarrollo de la hiponimia y la hiperonimia, aunque con objetivos distintos a los propuestos en la presente investigación, en la que se exploraron las relaciones

semánticas de inclusión en conjunto. Por lo tanto, esta propuesta constituye un primer acercamiento al estudio de este fenómeno.

A través de este trabajo se buscó determinar la posibilidad de identificar datos que exhibieran regularidades en las relaciones de inclusión que establecen los escolares en ciertos campos semánticos, que permitan establecer patrones diferenciales en la madurez léxico-semántica de los estudiantes, según el sexo, la edad y el grado educativo cursado.

Por las características y tamaño de la muestra, se descarta que los resultados obtenidos puedan ser generalizados a toda la población escolar, por lo que su valor está limitado al grupo estudiado; no obstante, los hallazgos de este estudio podrían sentar las bases para ampliar esta línea de conocimiento e impulsar propuestas investigativas de mayores dimensiones, cuyos datos podrían ser generalizados para permitir, eventualmente, realizar predicciones sobre el grado de madurez léxica de los escolares. Además, podrían inspirar la creación de instrumentos para la exploración del léxico que lleguen a convertirse en herramientas de apoyo en el proceso de diagnóstico del lenguaje en la etapa escolar. Finalmente, esta investigación podría llegar a aportar información útil como referencia para otros profesionales e investigadores que, desde diversas disciplinas y aproximaciones teóricas, se interesen por el estudio del lenguaje, tales como psicólogos, educadores, lingüistas, psicolingüistas y logopedas, entre otros.

1.3. Alcances de la investigación

Desde el punto de vista de los alcances proyectados para los resultados, esta investigación se considera de carácter exploratorio y descriptivo. Según Hernández,

Fernández y Baptista, (2010, p. 79) los estudios exploratorios ofrecen información que puede ser utilizada como punto de partida para el planteamiento de investigaciones más amplias y completas, ya que constituyen el primer acercamiento a un fenómeno que no ha sido abordado antes o que ha sido poco estudiado, por lo cual existen muchas interrogantes al respecto del problema de investigación; también se pueden realizar cuando se desea examinar un tema desde una nueva perspectiva o enfoque teórico.

Considerando lo expuesto por estos autores, esta investigación concuerda con las de carácter exploratorio, en la medida en que el problema que se examinó no ha sido abordado en estudios anteriores. Si bien, existen importantes publicaciones sobre el léxico del escolar, tanto en el ámbito nacional como internacional, en la revisión bibliográfica no se encontraron trabajos en las que se analizaran las relaciones semánticas de inclusión en conjunto (hiperonimia, hiponimia y meronimia). Con el fin de cubrir este vacío, a través de esta investigación se buscó obtener información preliminar sobre este fenómeno lingüístico, que sirviera como fundamento para el planteamiento de investigaciones futuras más completas y elaboradas.

Por otra parte, en este trabajo se buscó describir, de manera sistemática, los rasgos más sobresalientes de los diferentes tipos de relaciones semánticas de inclusión que estableció la población escolar, considerada en la muestra, en relación con los campos semánticos o categorías consideradas. Desde este punto de vista, este estudio se puede caracterizar como descriptivo, pues como afirman de Hernández Fernández y Baptista (2010, p. 80), en este tipo de investigaciones se pretende especificar las propiedades, características y perfiles de la población o el

fenómeno que se desea examinar, y resultan de utilidad para mostrar con exactitud los diferentes ángulos o dimensiones del problema.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Caracterizar las relaciones semánticas de inclusión (hiperonimia, hiponimia y meronimia) en una selección léxica producida por una muestra de escolares de primero a sexto grado, inscritos en una escuela pública costarricense ubicada en la provincia de Heredia.

1.4.2. Objetivos Específicos

1.4.2.1. Clasificar las respuestas del estudiantado en términos de las unidades hiperonímicas, hiponímicas y meronímicas empleadas en cada uno de las categorías.

1.4.2.2. Comparar los tres tipos de relaciones semánticas que establece la población escolar, según las variables de edad/grado escolar y sexo.

1.4.2.3. Determinar diferentes niveles de evolución en el empleo de las unidades hiperonímicas, hiponímicas y meronímicas, en las respuestas de la población estudiantil.

1.5. Estado de la cuestión

En los últimos años, numerosos investigadores se han interesado por el estudio del léxico infantil. En el ámbito nacional, algunas publicaciones que se

relacionan con el tema de la presente investigación, emergen de la lingüística aplicada (véanse

Murillo Rojas y Sánchez Corrales, 2002a, 2002b y 2006; Rojas Porras, 2005 y 2006a; Hernández Delgado, 2006; Araya Ramírez, 2011). Otros estudios que conservan cierta afinidad con los objetivos y metodología que aquí se proponen, son los que se inscriben en el campo de la psicolingüística y la psicología cognitiva y evolutiva, que han sido desarrollados en otros países, la mayoría de ellos en otra lengua (véanse Al-Issa, 1969; Benelli et al, 1988; Snow, 1990; Marinellie & Johnson, 2003; To, Stokes, Man & T'sou, 2013). En estos últimos se aborda el estudio de los procesos de adquisición y desarrollo del léxico en diferentes etapas del individuo. Dentro de esta línea de investigación, los trabajos que se consideran de mayor influencia para la presente propuesta, son aquellos en los que se vincula al lenguaje con los procesos cognitivos de categorización y conceptualización, tal como se plantea en este estudio (véanse Nelson, 1974; Posnansky, 1978; Kail y Nippold 1984; Goikoetxea, 2006; Piñero et al. 1999).

En la revisión bibliográfica se encontró que, en las investigaciones que exploran el desarrollo léxico y léxico-semántico infantil, se utiliza una gran diversidad de métodos para la recogida de datos. Entre ellos, los de mayor utilidad para los objetivos de esta investigación, son los que se basan en pruebas de fluidez semántica y en la formulación de definiciones, ya que estas permiten elicitar hipónimos e hiperónimos relacionados con un campo léxico.

El método de fluidez semántica o producción de ejemplares se basa en que el investigador proporciona una categoría de nivel superordinado, y les solicita a los participantes que nombren o escriban todos los ejemplares que consideren

pertenecientes a ella; generalmente, se les da un tiempo límite para la expresión de los ejemplares (véanse Battig & Montague, 1969; Sánchez y Murillo, 2006). Por otra parte, el método de formulación de definiciones consiste en solicitar a los individuos que elaboren la definición de un término dado, con la mayor exactitud posible (véase Marinellie & Yen-Ling, 2006; Hernández Delgado, 2006). Las tareas de fluidez semántica permiten entonces elicitación la producción de hipónimos, mientras que con la formulación de definiciones es posible explorar la capacidad de los sujetos de definir categorías utilizando términos hiperonímicos. En la revisión bibliográfica no se encontraron investigaciones en las que se analizara la producción de merónimos, ni tampoco se encontró ningún trabajo en el cual se combinaran los métodos mencionados, o que se exploraran las relaciones semánticas de inclusión en conjunto, tal como se propone en esta investigación.

En la primera parte de esta sección se mencionan algunos estudios sobre el léxico infantil, que han sido desarrollados en el ámbito nacional (Murillo Rojas y Sánchez Corrales, 2002a, 2002b y 2006; Rojas Porras, 2005 y 2006a; Hernández Delgado, 2006; Araya Ramírez, 2011). La mayoría de estos trabajos han sido planteados desde la lingüística aplicada. Si bien, en algunas de estas investigaciones se utilizaron métodos diferentes a los de fluidez semántica y formulación de definiciones, se considera oportuno mencionarlos ya que se enfocan en la población escolar y preescolar costarricense; además, constituyen importantes precedentes que han aportado datos para la elaboración de materiales didácticos, así como para la planificación y la práctica pedagógica en el país.

En la segunda parte se revisan algunos estudios desarrollados en otros países que se plantean desde la psicolingüística y psicología cognitiva y evolutiva, los

cuales exploran el componente léxico-semántico en población escolar (Al-Issa, 1969; Benelli et al, 1988; Snow, 1990; Marinellie & Johnson, 2003; To, Stokes, Man & T'sou, 2013; Nelson, 1974; Posnansky, 1978; Kail y Nippold 1984; Goikoetxea, 2006; Piñero et al. 1999). Debido a que existe una vasta investigación en este campo, en esta sección se destacan solamente aquellos trabajos cuyos procedimientos para la recolección de datos se basan, bien sea en pruebas de fluidez semántica, o en la formulación de definiciones, ya que estos son los que guardan mayor semejanza con la metodología que se plantea en el presente trabajo.

1.5.1. Investigaciones sobre el léxico infantil desarrolladas en el contexto costarricense

La mayoría de las investigaciones que han sido desarrollados en el contexto costarricense, se inscriben en el campo de la lingüística aplicada, entre ellas, las más sobresalientes son las que ofrecen inventarios léxicos basados en la competencia real de los estudiantes, como por ejemplo los estudios de léxico básico y disponibilidad léxica de los niños preescolares y escolares costarricenses. Estos trabajos, llevados a cabo por Murillo Rojas y Sánchez Corrales (2002a, 2002b, 2006), proporcionan datos de validez nacional. En sus investigaciones con población en edad preescolar, estos autores contemplaron 108 grupos de niños y niñas pertenecientes a igual grupo de instituciones públicas y privadas, distribuidas en 19 regiones educativas del país. La población total estudiada fue de 216 sujetos, quienes fueron seleccionados al azar con un criterio de proporción de tamaño, y teniendo en cuenta la elección de un niño y una niña por cada uno de los grupos de kínder abarcados en la muestra (Murillo Rojas y Sánchez Corrales, 2002b, 2006).

Para obtener los datos sobre disponibilidad léxica, Sánchez y Murillo (2006) entrevistaron a los estudiantes individualmente, y les solicitaron producir todos los ejemplares relacionados con los siguientes centros de interés: *partes del cuerpo*, *alimentos*, *vestido*, *familia*, *juegos y juguetes*, *comunidad*, *medios de transporte*, *medios de comunicación*, *animales*, *profesiones y oficios*. Estos campos referenciales fueron seleccionados respondiendo a los contenidos del programa de preescolar del Ministerio de Educación Pública, que se encontraba vigente en 1996, y considerando la opinión de especialistas en el campo de la educación preescolar. Para la obtención del corpus, los investigadores diseñaron un instrumento constituido por 10 estímulos visuales y las siguientes preguntas abiertas: “¿Qué es esto?” y “¿Qué otra (os) _____ conoce?”. El máximo de palabras que consideraron fue de 20 para cada uno de los universos léxicos estudiados.

Los datos recogidos fueron procesados con fórmulas estadísticas que les permitieron calcular algunos indicadores como los siguientes: 1) el número de vocablos que, en promedio, poseen los sujetos para cada centro de interés; 2) el índice de cohesión (IC), que corresponde a un indicador del grado de coincidencia entre las respuestas dadas por los informantes; y 3) el promedio de palabras diferentes por cada universo léxico (PD), que da cuenta del total de vocablos conocidos por la muestra. Estos indicadores fueron analizados según dos variables: sexo y tipo de escuela.

La mayor riqueza léxica la encontraron en el universo *partes del cuerpo*, con un promedio de 14,72 vocablos de los veinte posibles, seguido por los *alimentos* con 13,36, y los *animales* con 12,82; mientras que los universos más deficitarios

fueron *familia, profesiones y oficios y medios de comunicación*, con promedios de 6,46, 5,82 y 3,12 respectivamente.

Murillo Rojas y Sánchez Corrales (2002b) reportaron además un total de 1.776 vocablos diferentes conocidos por el grupo estudiado, entre los cuales el mayor número de palabras (PD) fue ubicado en el centro de interés *juguetes y juegos*, seguido de *profesiones y oficios*; mientras que los *medios de comunicación* y *familia* mostraron un vocabulario menor. En cuanto al índice de cohesión (IC), que indica el grado de coincidencia de las respuestas, los universos *familia y partes del cuerpo* presentaron el índice mayor, en tanto que el menor fue identificado en los campos *juegos y juguetes*, y *profesiones y oficios*. Este estudio ofrece además una valoración cualitativa de los datos obtenidos, en donde se agrupan las palabras imprecisas o términos que no están en relación jerárquica respecto de cada campo léxico.

Para determinar el léxico básico de los niños y niñas preescolares costarricenses, Murillo Rojas y Sánchez Corrales (2002b) realizaron un inventario de léxico con el que cuentan los niños antes de ingresar al sistema de educación general básica. Con este propósito, los investigadores elaboraron un instrumento, conformado por 5 láminas motivadoras y siete preguntas, por medio del cual indujeron a los niños y niñas hacia la producción de discursos narrativos y descriptivos en torno a los siguientes universos o mundos léxicos: *animales, fantasía, casa-familia, alimentos, juegos-juguetes, televisión, paseos, comunidad, amigos y kínder*. El corpus recogido fue transcrito y segmentado de acuerdo con cada universo léxico, y sometido a análisis estadístico para determinar índices de uso, dispersión, frecuencia y categoría gramatical.

Los resultados del estudio permitieron a los investigadores establecer que los niños preescolares costarricenses cuentan con un repertorio léxico de 3.191 palabras; este inventario con sus respectivos índices de uso constituye el LEBAPRESCO (Léxico Básico Preescolar Costarricense), instrumento que es presentado por sus autores como un material fundamental para la planificación de la enseñanza del léxico. De acuerdo con este, las formas más frecuentes entre los niños y niñas son los sustantivos (1.892), seguidos de los verbos (610) y de los adjetivos (329).

A partir de los resultados de sus investigaciones Murillo Rojas diseñó dos instrumentos para la valoración del léxico en la edad preescolar. Al primero de ellos lo denominó TEVONIC, test de vocabulario para niños costarricenses (Murillo, 2010). En este documento la autora propone analizar el lenguaje espontáneo de los niños mediante una prueba de diversidad léxica denominada Pd50. Dicha prueba consiste en realizar un conteo de la variabilidad de palabras de contenido léxico –sustantivos, adjetivos y verbos–, en producciones textuales de 50 enunciados. Este instrumento fue utilizado para valorar la riqueza léxica en una muestra de 101 niños, en edades comprendidas entre los 4 y los 6 años, 11 meses, quienes se encontraban inscritos, durante el curso lectivo 2008, en seis instituciones de educación preescolar ubicadas en el Área Metropolitana. Con base en los datos obtenidos, la investigadora obtuvo valores de normalidad del desempeño lingüístico de los preescolares, los cuales clasificó en tres rangos: superior, normal e inferior.

Otro de los instrumentos propuesto por Murillo Rojas (2012) es el TEVOPREESC, diseñado para valorar el vocabulario de los niños de 3 a 6 años, 11 meses. El material contiene aspectos teóricos, proceso de elaboración de la prueba,

normas de aplicación y corrección, uso del cuadernillo de respuestas y los baremos correspondientes, así como un cuadernillo que contiene 154 estímulos presentados en láminas.

Los trabajos mencionados constituyen importantes referencias científicas, que aportan información valiosa para la valoración objetiva del nivel lingüístico de la población preescolar costarricense. Adicionalmente, Murillo Rojas y Sánchez Corrales (2002a) dirigieron también su atención hacia la población en etapa escolar. En su trabajo sobre el léxico básico escolar costarricense tomaron como base la producción textual discursiva de 210 escolares, en edades comprendidas entre los 7 y los 14 años. Los niños se encontraban inscritos en los grados primero, tercero y sexto, pertenecientes a 35 escuelas públicas y privadas, distribuidas en las 20 regiones educativas del país. El corpus estuvo constituido por textos orales, estructurados por los niños y niñas de la muestra, a partir de los siguientes universos temáticos: *el niño y su entorno, la escuela, materias básicas, el niño y la vida social, y el niño y su yo interno*. Los resultados fueron presentados con base en las variables sexo (niños y niñas), tipo de escuela (privada, urbana, rural) y nivel educativo.

En relación con la primera variable, los investigadores encontraron que las participantes de sexo femenino aportaron un total de 51,4% y los de sexo masculino un 48,6% del total del corpus. Estos datos fueron correlacionados con los resultados de investigaciones psicolingüísticas y de lingüística aplicada, que señalan la presencia de una mayor riqueza léxica en las niñas con respecto a los varones. En cuanto al tipo de escuela, el mayor aporte provino de los niños de escuelas urbanas costarricenses, con un 47,9%, seguido de la escuela rural, con un 44,1%, y, por último, la escuela privada con un aporte del 8%. Al analizar la variable nivel

escolar, encontraron una mayor producción en la cantidad de texto en relación con el avance en el grado de escolaridad, pues los estudiantes de primer grado produjeron el 26,5%, los de tercer grado 31,8 y los de sexto grado 41,8 del corpus.

Con base en los hallazgos de este estudio, Murillo Rojas desarrolló El LEBAESCO, “*Léxico básico escolar costarricense: código oral*”, que comprende una nomenclatura de 5.277 lemas o tipos, cada uno con su respectivo índice de uso, frecuencia y dispersión. Este inventario está constituido por 3.069 sustantivos, 529 adjetivos, 1.096 verbos, 126 adverbios, 281 nombre-adjetivos, 110 nombres pluriverbales, 25 frases adverbiales, 13 nombres marca, 15 frases prepositivas y 15 conectores.

A partir de los resultados de estos trabajos sus autores han publicado numerosos artículos y propuestas didácticas destinadas a potenciar el componente léxico en la escuela. Algunos ejemplos de esta línea son los siguientes: “*En torno al nombre adjetivo en el discurso oral de los niños escolares costarricenses: lineamientos para su enseñanza*” (Murillo Rojas, 2001); “*Propuesta de vocabulario para trabajar en I y II ciclos de la Educación General Básica. La palabra como objeto de enseñanza y aprendizaje*” (Murillo Rojas, 2002); “*Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica*” (Murillo Rojas, 2009). En otros artículos, los investigadores han destacado la diversidad de elementos culturales presentes en el léxico de los escolares. Tal es el caso de las investigaciones: “*Diaintegración, contrastividad y vocabulario de los escolares costarricenses*” (Murillo Rojas y Sánchez Corrales, 2004), y “*Elementos diaintegrativos del léxico básico escolar costarricense*”, (Murillo Rojas y Sánchez Corrales, 2005).

Rojas Porras (2005) abordó también el tema del componente léxico en el escolar en un trabajo basado en una muestra, a nivel nacional, de 1.712 redacciones de estudiantes que cursaban los grados cuarto y sexto años. Los niños elaboraron un texto ante la solicitud de que escribieran una redacción de tema libre, con su respectivo título. Algunos de sus resultados fueron publicados en su artículo “*Una responsabilidad escolar olvidada: el desarrollo del componente léxico*” (Rojas Porras, 2005), en el cual la investigadora presentó datos relativos al promedio de lemas por redacción, densidad léxica y organización en campos conceptuales de las palabras que mostraron frecuencias iguales o superiores a cien. Adicionalmente, propuso parámetros para medir la densidad léxica en estudiantes del primero y segundo ciclos de la Educación General Básica. Por otra parte, en su artículo “*Léxico meta para la escuela costarricense*” (Rojas Porras 2006a), la autora describió los procesos seguidos para la definición del léxico meta por enseñar, en cada uno de los grados del Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica Costarricense. Esta publicación estuvo fundamentada en su tesis de maestría: “*Léxico meta para la escuela costarricense: Esbozo de una propuesta metodológica para el desarrollo de la madurez léxica*” (Rojas Porras 2006b), que llevó a cabo en colaboración con el Instituto de Investigación en Educación (INIE), de la Universidad de Costa Rica.

Como producto de su investigación la autora publicó además una serie de libros denominados “*palabras juguetonas*” (Rojas Porras 2008), en ellos realizó una interesante propuesta didáctica diseñada para incrementar, de manera progresiva y sistemática, el léxico de los estudiantes en cada uno de los grados escolares.

Los estudios de Rojas Porras (2005), y Murillo Rojas y Sánchez Corrales (2002a) se constituyeron en punto de partida para el trabajo de investigación de Araya Ramírez (2011), quien, en su tesis de maestría, propuso describir la competencia léxica en las producciones orales de estudiantes de primero a sexto grado de la educación general básica. Su trabajo se basó en un corpus de 72 textos orales, producidos por 36 estudiantes de una escuela pública. Los datos fueron analizados con base en las variables de diversidad y precisión léxica. En cuanto a la diversidad léxica, según reporta la investigadora, con los hallazgos de este estudio no fue posible identificar patrones que determinaran la evolución del léxico según el grado escolar pues, en la mayoría de los casos, el estudiantado obtuvo rendimientos similares en los diferentes grupos. La autora concluyó que el grado escolar no fue un factor pertinente en la investigación para determinar el crecimiento del léxico, y postuló la poca influencia de la escuela en el desarrollo del vocabulario.

Los resultados reportados por Araya Ramírez contrastan con el supuesto de la presente investigación, en la que se concibe la escuela como uno de los entornos fundamentales que potencian el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes y favorecen la expansión del vocabulario. Se asume que el sistema educativo formal fomenta mediante las prácticas pedagógicas, el incremento gradual del vocabulario de los niños en la medida en que avanzan en edad cronológica y grado escolar. Más bien, analizando los resultados de Araya Ramírez desde otra perspectiva, cabría cuestionar si la metodología del estudio, o más concretamente, la técnica utilizada para la recolección de los datos, resulta

pertinente para detectar las diferencias en el desarrollo léxico del estudiantado de acuerdo con el grado escolar.

Otro tipo de propuestas investigativas, que han sido desarrolladas con población infantil costarricense, se fundamentan en datos obtenidos mediante la solicitud de la formulación de definiciones. Estos trabajos reflejan aspectos interesantes acerca los contenidos y características de los conceptos de los infantes. En esta línea, y también desde la lingüística aplicada, se destaca el estudio de Hernández Delgado (2006). Este investigador analizó un corpus de definiciones infantiles de 30 lexemas nominales, 16 concretos y 14 abstractos. Las definiciones fueron elicitadas mediante el planteamiento de una pregunta a la que llamó pregunta definicional: “¿Qué significa la palabra x?” o “¿Qué es x?”, donde x corresponde a cada uno de los lexemas examinados.

El objetivo de su trabajo consistió en estudiar varias propiedades de las definiciones naturales de los lexemas nominales, formuladas por 20 informantes costarricenses, distribuidos en rangos de edad entre 4 años, 10 meses a 11 años, 5 meses. El investigador examinó las respuestas con base en cinco parámetros: a) estrategias lingüísticas empleadas para la apertura de la definición, b) identidad de la categoría gramatical entre la definición y el término definido, c) contenido idiosincrásico frente a convencional², d) autonomía contextual y situacional del

² El contenido idiosincrásico fue definido por el autor como “toda formulación que expresara una visión de las cosas centrada en el hablante, ya fuera mediante la expresión de rasgos de contenido como los detalles referidos a experiencias o vivencias propias, o marcados gramaticalmente con la presencia de nombres propios de persona, pronombres o declinaciones verbales de primera persona, y pronombres de tercera persona con antecedente no mencionado”. El contenido convencional fue definido como “toda respuesta que no presentara características idiosincráticas”. (Hernández Delgado, 2006, p. 72)

significado³; y e) estrategias semánticas utilizadas. Algunos de los hallazgos más importantes de su trabajo se resumen en los párrafos siguientes.

Hernández Delgado identificó y describió ciertas restricciones y regularidades en los indicadores sintácticos (elementos o secuencia de elementos sintácticos) utilizados por los niños y niñas para la apertura o parte inicial de la definición; al mismo tiempo, identificó ciertas preferencias en los recursos lingüísticos en relación con algunos grupos etáreos. En cuanto a la identidad categorial (principio según el cual la categoría gramatical de la definición debe coincidir con la del término definido), el autor concluyó que el dominio de este recurso lingüístico se proyecta en edades posteriores a los 11 años y medio, y que está condicionado además por el grado de abstracción de los lexemas definidos, siendo más frecuente en las definiciones de nombres concretos que en las de nombres abstractos. Concluyó además que entre más abstracto sea un concepto y el término que lo denota, es más difícil para los hablantes encontrar un término o categoría que lo incluya.

Este investigador también encontró que las respuestas convencionales superaban ampliamente a las idiosincrásicas en todos los rangos de edad. Según su análisis, estos tipos de respuestas no mostraron tendencias que se pudieran correlacionar con la edad, por lo que dedujo que la información idiosincrásica o convencional no crece ni decrece con la edad.

³ Este parámetro se refiere a “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” (Hernández Delgado, 2006)

Otro de sus hallazgos importantes se relaciona con el hecho de que, en la medida en que aumenta la edad de los sujetos, las definiciones que formulan tienden a una mayor autonomía contextual y situacional, y a contener indicaciones explícitas del referente correspondiente al término que se define, bien sea mediante su inclusión en categorías superiores o con el uso de sinónimos o la comparación con otros conceptos.

En relación con las estrategias semánticas utilizadas por los informantes para describir los significados, encontró que cuatro de ellas se podían correlacionar con la variable edad. Por una parte, la habilidad de los niños para formular definiciones mediante la categorización hiperonímica, la alusión a propiedades funcionales y la inclusión de rasgos descriptivos (características, cualidades) progresaron con la edad de los sujetos; mientras que la indicación de acciones, estados o procesos presentó la tendencia contraria.

Resultan de particular interés para la presente investigación, los hallazgos de Hernández Delgado en torno al empleo de la estrategia de inclusión hiperonímica, la cual mostró un crecimiento correlacionado con la edad. Mientras que en los dos primeros rangos etáreos (4 años, 10 meses a 5 años, cuatro meses y 5 años, 11 meses a 6 años, 11 meses) la inclusión de términos superordinados en la formulación de las definiciones presentó una frecuencia similar, 4.3% y 4.2% respectivamente, en el tercer rango de edad (7 años, 2 meses a 7 años, 10 meses) aumentó considerablemente a un 6.7%, y se triplicó en los rangos cuarto y quinto (8 años, 3 meses a 9 años, 3 meses y 10 años, 7 meses a 11 años, 5 meses) hasta alcanzar valores de 18.5% y 18.3% para cada grupo etáreo. Estos datos fueron correlacionados por el investigador con los resultados de otros estudios como el de

Arias Trejo (2001) quien para los rangos etáreos de 6 a 6 años, 11 meses, 8 años a 8 años, 11 meses y 10 años a 10 años, 11 meses, presentó cifras de 23%, 41% y 56%. El autor explicó la considerable diferencia en los porcentajes de superordinación como una posible deficiencia del sistema educativo costarricense; estableció además una coincidencia con los postulados piagetianos en torno a la capacidad de clasificación o jerarquización de clases, que para este teórico constituye un importante indicador de madurez intelectual y que, según sus planteamientos, permite establecer claras diferencias entre el periodo preoperatorio y el de las operaciones concretas. Este último periodo corresponde precisamente a las edades correspondientes a los rangos 4 y 5 de este estudio. Por otra parte, el uso de hipónimos y de términos que encierran relaciones todo-parte como merónimos y holónimos, según describe el investigador, se presentaron en bajas frecuencias y no mostraron tendencias claras que fueran susceptibles de correlacionar con los rangos etáreos considerados en este estudio.

Este trabajo, que constituye un importante precedente en el estudio de las definiciones infantiles en población infantil costarricense, arroja resultados de gran utilidad para la comprensión de la manera cómo evoluciona la representación mental del léxico, y las implicaciones pedagógicas que este proceso conlleva.

Para efectos de la presente investigación, resulta particularmente útil la manera como Hernández Delgado delimitó en forma precisa el concepto de “Definición Natural” como *“la respuesta inmediata que un informante que carece de conocimientos lexicográficos especializados da a la pregunta “¿qué significa la palabra x?” o “¿qué es x?”, donde x corresponde cada uno de los lexemas nominales del vocabulario bajo investigación”* (Hernández Delgado, 2006, p. 1).

Con esta noción, el autor valida toda respuesta proporcionada, ya sea por niños o adultos, ante la solicitud de definir una palabra específica. Estas definiciones naturales, tal como aclara este investigador, pueden resultar bastante diferentes de las que se expresan en los diccionarios; añade que esto se debe a que la adquisición del significado de las palabras y la capacidad de formularlo es particular para cada individuo en razón de múltiples variables como la madurez cognitiva, la riqueza de sus experiencias y conocimientos adquiridos, la cultura, el nivel educativo, entre otras.

Otro hallazgo de gran relevancia para este trabajo es el que tiene que ver con el empleo de la estrategia de inclusión hiperonímica en las definiciones de los niños, ya que Hernández Delgado reportó un crecimiento correlacionado con la edad, que aumentó considerablemente en los grados cuarto y quinto.

Las investigaciones mencionadas constituyen un punto de partida para el abordaje del léxico en los niños escolares, y aportan información clave para la planificación de experiencias pedagógicas en el ámbito de la educación costarricense. Los estudios sobre léxico básico y léxico disponible ofrecen una importante referencia cuantitativa de las palabras más frecuentes de los niños según los entornos en que hacen su aparición. No obstante, el presente trabajo se basa, principalmente, en las investigaciones que se orientan desde la perspectiva de la psicolingüística y la psicología cognitiva y evolutiva, los cuales se enfocan en el estudio de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, y su vínculo con los procesos cognitivos.

1.5.2. Investigaciones sobre el léxico infantil desarrolladas en otros países

Entre los estudios sobre léxico infantil, desarrollados en otros países, se revisaron aquellos que siguen una línea de investigación orientada desde la psicolingüística y la psicología cognitiva y evolutiva, y que abordan el léxico como una destreza de carácter cognitivo. El propósito principal de estos trabajos se centra en la búsqueda de patrones evolutivos, que puedan ser adaptados para desarrollar pruebas de lenguaje, dirigidas a diversos profesionales cuyo quehacer se relaciona con el estudio del fenómeno lingüístico.

La presente investigación se fundamenta, principalmente, en los trabajos en los que se plantean métodos para la recolección de datos que se basan en las respuestas obtenidas mediante la fluidez semántica y la formulación de definiciones. Estas conductas han sido ampliamente estudiadas en investigaciones de esta línea de conocimiento.

1.5.2.1. Estudios basados en el método de fluidez semántica

Los estudios basados en el método de fluidez semántica se relacionan con la recuperación de palabras en torno a un campo léxico. Como se especificó anteriormente, en este tipo de investigaciones los datos se obtienen solicitando a un individuo que nombre, dentro de un tiempo límite, tantos miembros de una categoría como le sea posible.

Con esta metodología, Nelson (1974) estudió la composición de nueve categorías: *animales, prendas de vestir, colores, flores, frutas, muebles, insectos, herramientas y vegetales*. En su trabajo abarcó una población de 68 estudiantes, en edades comprendidas entre los 7 años, 4 meses y los 8 años, 9 meses, y 63 entre los 4 años, 6 meses y los 5 años, 7 meses. Ambos grupos fueron conformados con

iguales proporciones de varones y mujeres, todos estudiantes de una escuela elemental en Los Ángeles. La metodología consistió en entrevistar individualmente a los participantes, a quienes se les presentó cada una de las categorías seleccionadas para el estudio, y se les solicitó que mencionaran todos los miembros de esa categoría que se les viniera a la mente.

En sus análisis cuantitativo y cualitativo, la investigadora encontró variaciones de importancia considerable entre los dos grupos etáreos contemplados en el estudio. Los cambios reportados ocurrieron, principalmente, en relación con un incremento en el número de respuestas, que parecieron estar relacionadas con la articulación y expansión jerárquica de las categorías. Las instancias de cada categoría recuperadas por la población de 5 años de edad fueron de menor cantidad y más heterogéneas que las recuperadas por los niños y niñas de 8 años, quienes recuperaron casi el doble de elementos que los del grupo de menor edad, para todas las categorías dadas. Nelson encontró también que el número de respuestas para cada categoría fue extremadamente variable, desde 3,35 para flores y 11,59 para la categoría de animales; observó además que existía acuerdo, en ambos grupos de edad, en cuanto a los miembros considerados típicos de una categoría, y que los límites de estas, aunque fueron flexibles en ambos grupos examinados, se incrementaron en los límites conforme aumentaba la edad de los sujetos.

El trabajo de Posnansky (1978) se enfocó también en la búsqueda de patrones normativos en la capacidad de los niños y niñas de generar instancias relacionadas con 25 categorías diferentes: *frutas, pájaros, herramientas de carpintería, partes del cuerpo, partes de un edificio, fenómenos climáticos, lugares, utensilios de la cocina, vegetales, deportes, denominaciones del dinero, calzado,*

juguetes, árboles, ropa, familiares, muebles, crímenes, flores, animales, insectos, colores, vehículos y medios de transporte, formas de medir la distancia y formas de medir el tiempo.

Las categorías seleccionadas fueron extraídas del trabajo de Battig y Montague (1969) en el que estos investigadores aportaron datos normativos en adultos, para 56 categorías. Posnansky abarcó una población de 375 escolares, quienes cursaban los grados segundo, tercero, cuarto y sexto en una escuela de enseñanza elemental en Colorado. Luego de un periodo de instrucción inicial se solicitó a los participantes, quienes fueron evaluados en grupos, que pensaran y escribieran los diferentes miembros de la categoría suministrada; tarea que debían realizar en un minuto, para cada palabra estímulo.

Entre los hallazgos, la investigadora reportó indicadores del promedio de instancias distintas para cada categoría, generadas por la población estudiantil de acuerdo con cada uno de los niveles educativos. Los promedios indicados se incrementan en cada nivel escolar, excepto para los estudiantes de cuarto grado, grupo en el que se reporta una disminución en este índice con respecto al tercer grado.

Con un procedimiento metodológico similar al de Nelson (1974), Kail y Nippold (1984) identificaron cambios evolutivos en el proceso de recuperación de información léxica de la memoria semántica. Con este fin examinaron 39 sujetos, con aproximadamente igual número de mujeres y hombres, de entre los cuales 17 cursaban el tercer grado, 10 el séptimo grado, y 12 de ellos se encontraban en los cuatro primeros años de la etapa universitaria. Los sujetos se encontraban en edades de 8, 12 y 21 años aproximadamente.

El experimento consistió en solicitar a los individuos que mencionaran todos los ejemplares correspondientes a dos categorías generales: *animales y muebles*. Para la ejecución de esta tarea los investigadores otorgaron a los participantes siete minutos en cada una de las categorías. Estas fueron elegidas debido a que consideraron, de acuerdo con estudios anteriores y con los resultados de su propio estudio piloto, que contaban con un número de elementos suficientemente grande para realizar el experimento de emisiones libres.

Con los principales hallazgos de este estudio, los investigadores demostraron que la cantidad de elementos recuperados se incrementaba con la edad de los sujetos, y que para todos los grupos etáreos la recuperación declinó hiperbólicamente en los siete minutos de intervalo. Por otro lado, el análisis del tiempo que les tomó a los participantes la recuperación de los elementos sucesivos, les indicó que los individuos mayores estaban en capacidad de recuperar grupos con mayor número de elementos. Otra de sus observaciones estuvo relacionada con el hecho de que, en todas las edades, los miembros más prototípicos de la categoría fueron recuperados en primer lugar, seguidos por los ejemplos típicos (pero no prototípicos) y posteriormente por los miembros más atípicos. Los resultados son explicados por Kail y Nippold en términos de un modelo en el cual la información en la memoria semántica cambia con la edad, pero no los procesos usados para recuperar la información.

En cuanto a las investigaciones realizadas con población hispanohablante, se destaca el trabajo de Goikoetxea (2006), quien, utilizando un método de fluidez semántica, similar al de los trabajos mencionados anteriormente, estudió las respuestas de niños escolares a 52 categorías verbales. La muestra contemplada en

su estudio estuvo conformada por 484 estudiantes de los cursos primero a sexto de primaria, quienes se encontraban en edades comprendidas entre los 6 y 13 años. La población infantil respondió a cada categoría en 60 segundos (primero y segundo curso), o en 30 segundos (tercero a sexto curso). Esta investigadora proporcionó la frecuencia de producción de cada respuesta, el número de veces que cada una de ellas apareció en primer lugar en cada categoría y curso, y el rango medio de cada respuesta en la muestra total. Adicionalmente, examinó el número medio de respuestas, el número de ejemplares diferentes, el índice de respuestas comunes y el índice de diversidad, en cada categoría y curso.

Entre los resultados más sobresalientes, Goikoetxea reportó que el número de respuestas aumentó de manera significativa en cada curso; hallazgo que coincide con el que fue constatado por Posnansky (1978), quien también encontró que algunas categorías desencadenaron un número mayor de respuestas. En todos los cursos, el número de respuestas generado en cada categoría fue diferente: las de frecuencia de producción más alta fueron *colores, animales, tipo de parientes, partes del cuerpo humano, frutas, unidades de tiempo, prendas de vestir y tipos de bebidas*, las cuales generaron entre cinco y seis respuestas; mientras que las categorías de menor frecuencia fueron *ciencias, tipos de plantas, fuentes de luz, metales, piedras preciosas, accidentes geográficos y tipos de tejidos*, las cuales presentaron medias cercanas a dos respuestas. Esta investigadora también constató que las categorías difieren enormemente en cuanto a su extensión y riqueza (número de ejemplares diferentes registrados). Las categorías como *frutas, instrumentos musicales, colores y verduras* no alcanzaron, o sobrepasaron en muy poco, el

centenar de miembros diferentes, mientras *profesiones y juguetes* alcanzaron más de 300 miembros distintos.

Otro estudio destacado que involucró población infantil hispanohablante es el de Piñero, Morenza, Torres, y Sierra (1999). Estos investigadores estudiaron una población de 100 adultos universitarios y 700 niños en edades comprendidas entre los 5 y los 11 años, 5 meses. Utilizando el método de fluidez semántica, similar al descrito en los trabajos mencionados anteriormente, analizaron veinte categorías: *alimentos, animales, aves, bebidas, instrumentos de cocina, medios de comunicación, objetos deportivos, materiales de dibujo, materiales de estudio, flores, frutas, herramientas, instrumentos de limpieza, instrumentos de medición, muebles, instrumentos musicales, pájaros, peces, ropas y zapatos*.

Estos autores analizaron los resultados con base en el cálculo de dos tipos de parámetros principales: 1) la extensión, que se refiere a la cantidad de ejemplares diferentes producidos en cada categoría para cada grupo de edad; y 2) la media de producción (MP), que corresponde a una medida aritmética del número de ejemplares que se produce en cada grupo de edad, para cada categoría.

En los resultados, los investigadores reportaron que las categorías con mayor extensión y mayor MP fueron las de *alimentos y animales*; mientras que las de menor extensión fueron *instrumentos de limpieza, instrumentos de medición, instrumentos musicales y zapatos*. La categoría *instrumentos de medición* tuvo además la menor MP. Estos resultados son atribuidos a que las categorías de menor extensión abarcan un conjunto más limitado de ejemplares, mientras que las de mayor extensión son más inclusivas y, por tanto, los sujetos pueden producir un gran número de ejemplares.

Al correlacionar la edad con el parámetro de extensión, Morenza, Torres, y Sierra (1999), no encontraron diferencias significativas. Según explican estos investigadores, tal hallazgo fue debido a que los estudiantes más pequeños incluyeron en sus producciones un gran número de ejemplares, pero muchos de ellos no pertenecían a las categorías donde fueron incluidos. El parámetro de media de producción sí tuvo una correlación significativa con la edad cronológica, en donde observaron la tendencia a producir un mayor número de ejemplares en la medida en que aumentaba la edad, por lo que consideraron que este parámetro era más fiable en los estudios de tipo evolutivo

Las selecciones de estudios mencionados demuestra que los procedimientos de investigación relacionados con la recuperación de información léxica, vinculada con los miembros de una categoría, aportan evidencias que se pueden aprovechar para dar cuenta de patrones evolutivos en el léxico de diferentes grupos etáreos. Entre los hallazgos generales que revisten más interés para esta investigación, se puede mencionar que la cantidad y características de los miembros de una categoría, que los sujetos evocan, cambian sistemáticamente con la edad; en la medida en que se hacen mayores se incrementa la cantidad de elementos que pueden recuperar, e incorporan elementos menos prototípicos a la categoría. El contraste de este tipo de datos puede ser utilizado para dar cuenta de diferencias en el desarrollo lingüístico en diferentes etapas de la vida.

1.5.2.2. Estudios basados en el método de formulación de definiciones

La formulación de definiciones ha sido examinada tradicionalmente por medio de la pregunta ¿Qué es x? en donde x se refiere al término objeto de la

definición. En la gran mayoría de las investigaciones de este tipo, que involucran población infantil, se ha podido constatar que la ejecución de dicha tarea exhibe un desarrollo gradual en la medida en que los sujetos se hacen mayores (véanse Al-Issa, 1969; Benelli et al, 1988; Snow, 1990; Marinellie & Johnson, 2003; To, Stokes, Man & T'sou, 2013).

Uno de los trabajos pioneros en esta línea de investigación es el de Al-Issa (1969). Este investigador diseñó un estudio con el propósito de examinar patrones de desarrollo en las definiciones elaboradas por niños, con base en los postulados de Piaget. En su trabajo contempló una muestra de 201 niños varones, en edades comprendidas entre los 5 y los 10 años, a quienes solicitó definir 30 palabras: *soldado, perro, naranja, blanco, silla, ventana, diez, casa, doctor, rio, sal, queso, mano, pan, mujer, silla, mantequilla, frijol, arroz, cuchillo, plancha, oveja, John, gato, radio, agua, luna, lluvia, azúcar y tienda.*

El análisis de los resultados se concentró en los aspectos cualitativos de las definiciones, a partir de los cuales, el investigador encontró que las respuestas obtenidas podían ser clasificadas en tres categorías: concretas o descriptivas, funcionales, y categoriales o abstractas. La primera de ellas caracteriza a los niños más jóvenes, quienes mostraron la tendencia a realizar definiciones haciendo referencia a los aspectos perceptuales de los objetos como el color o la forma. En un segundo estadio los sujetos se centraron en describir el uso de los objetos, mientras que los que sobrepasaban los ocho o nueve años exhibieron la tendencia a realizar definiciones más abstractas en las que incluían un término que hacía referencia a la categoría general que incluía al término objeto de la definición. Al-Issa concluyó que la tendencia a establecer definiciones de tipo concreto y funcional

decrece a medida que los niños avanzan en edad, mientras que las respuestas abstractas muestran el comportamiento opuesto. Los hallazgos de este investigador mostraron que el desarrollo de la definición se da en un proceso continuo y gradual, en donde las respuestas concretas y funcionales avanzan hacia niveles mayores de abstracción y conceptualización.

Resultados similares fueron reportados por Benelli *et al* (1988), quienes examinaron las definiciones formuladas por 30 niños en edades de 5, 7 y 10 años, y las compararon con las producidas por un grupo de adultos. Estos investigadores solicitaron a los sujetos definir nueve términos correspondientes a categorías muy familiares mediante la pregunta ¿Qué es...? Los términos examinados fueron *gato, vaca, tigre, sofá, mesa, armario, cometa, bola y muñeca*. De manera similar a las observaciones de Al-Issa, estos autores dedujeron que la ejecución de los participantes mejoraba en la medida en que se incrementaba su edad. Los niños menores mostraron la tendencia a producir definiciones que contenían información relacionada con características perceptuales y funcionales de los objetos; mientras que los de mayor edad se inclinaban a mencionar el termino superordinado correspondiente a la categoría objeto de la definición. Otro hallazgo interesante fue que no identificaron diferencias en la calidad de las definiciones producidas por los adultos en comparación con las de los niños de 10 años.

La influencia determinante de la edad en la calidad de las definiciones que formulan las niñas y niños fue demostrada también en el estudio de Snow (1990), quien examinó la forma y la calidad de las definiciones producidas por 137 hablantes del inglés, al ser estimulados con la pregunta ¿Qué es x? o ¿Qué significa x?. Los sujetos se encontraban cursando entre el segundo y quinto grados, y sus

edades oscilaban entre los 7 y los 11 años. La investigadora encontró diferencias importantes en las definiciones formuladas por la población que se encontraba cursando el segundo, tercero y cuarto grados, cuyas definiciones se vinculaban más estrechamente con el objeto o actividad que denota la palabra, que con su significado preciso; sin embargo, no identificó diferencias significativas en las respuestas de los escolares pertenecientes a los grados cuarto y quinto, quienes, a su juicio, produjeron definiciones más formales y semejantes al estilo aristotélico. Otra de las conclusiones de su trabajo fue que la habilidad de producir definiciones formales se desarrolla en la medida en que los escolares reciben los modelos adecuados en contextos pedagógicos, por lo que la calidad de sus definiciones es un reflejo de las oportunidades que ha tenido el estudiantado de practicar la forma correcta en la escuela.

To, Stokes, Man & T'sou (2013) analizaron las definiciones producidas por hablantes del cantonés, relativas a seis nombres concretos. En su investigación, examinaron una población de 15 adultos y 1075 niños y niñas, en edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, utilizando la misma pregunta estímulo que en los estudios de Al-Issa y Benelli. Las respuestas fueron analizadas atendiendo al contenido semántico y la forma sintáctica. Estos autores encontraron que las definiciones realizadas por adultos contenían más frases subordinadas y hacían mención, principalmente, a atributos perceptuales que a funcionales; mientras que los grupos de niños y niñas, especialmente los de edad preescolar, producían sintaxis menos complejas y se referían a atributos funcionales. Los investigadores concluyeron que la complejidad de las definiciones se incrementaba significativamente con la edad.

Marinellie & Johnson (2003) estudiaron las definiciones de adjetivos, obtenidas de 150 sujetos entre adultos jóvenes y estudiantes de sexto y décimo grado, a quienes solicitaron que escribieran definiciones para seis adjetivos de alta frecuencia y seis de baja frecuencia. Las definiciones fueron analizadas desde el punto de vista del contenido semántico y la forma gramatical. Gracias a los resultados obtenidos, las investigadoras concluyeron que los participantes presentaron menos errores al definir adjetivos de alta frecuencia; además, encontraron que los contenidos de las definiciones obtenidas seguían un patrón de desarrollo desde concretas y funcionales hacia formas más abstractas, y que los modelos de respuesta para los adjetivos eran menos predecibles que las definiciones para otras categorías gramaticales tales como los nombres.

En un estudio similar, Marinellie & Yen-Ling (2006) se interesaron en analizar los efectos de la frecuencia de las palabras al realizar tareas de establecer definiciones de nombres y verbos. En su investigación abarcaron estudiantes pertenecientes a cuarto, séptimo y décimo grado, a quienes solicitaron que escribieran definiciones para un listado de nombres y verbos, de alta y baja frecuencia. Los resultados indicaron que las respuestas en las que se incluía la referencia a categorías o a algún atributo esencial, fueron predominantes en las definiciones de términos de alta frecuencia; mientras que al definir palabras de baja frecuencia los sujetos presentaban mayor tendencia a realizar definiciones en las que no hacían referencia a una clase específica. Por lo que concluyeron que el hecho de que una palabra resulte familiar o no, para el sujeto estudiado, tiene un gran impacto en la capacidad de realizar definiciones. Además, observaron que la

habilidad de dar respuestas relacionadas con el uso de categorías y atributos críticos de los objetos se incrementaba con la edad.

Estas investigaciones demuestran que el método basado en la formulación de definiciones permite obtener datos que exhiben patrones evolutivos en las respuestas de niñas y niños de diferentes edades. Al parecer, la calidad de las definiciones mejora, tanto en contenido semántico como en la forma sintáctica, en la medida en que se hacen mayores, mostrando una tendencia hacia la utilización de términos relacionados con la categoría general (hiperónimo) a la que pertenece el término definido.

1.5.3. Conclusiones generales sobre el estado de la cuestión

Las investigaciones mencionadas muestran que existe un creciente interés por el estudio del léxico infantil, tanto en el ámbito nacional como internacional; las que representan mayor influencia para este trabajo son las que se plantean desde la psicolingüística y la psicología cognitiva y evolutiva. En ellas se aborda el léxico como una destreza de carácter cognitivo, y centran su atención en la búsqueda de patrones evolutivos en los niños de edad escolar. Entre estos trabajos se rescatan los que implementan métodos para la obtención de los datos que se basan, bien sea en la formulación de definiciones, o en la fluidez semántica. Los hallazgos de este tipo de investigaciones se consideran de gran importancia, puesto que aquí se propone combinar ambos métodos para elicitación de diferentes tipos de relaciones semánticas.

Los elementos más sobresalientes de las investigaciones realizadas en el ámbito nacional, son los siguientes:

a) En el contexto costarricense, la mayoría de los trabajos que se enfocan en el estudio del léxico infantil han surgido desde la lingüística aplicada. Entre ellos, los más destacados, que han proporcionado datos de validez nacional, son los estudios sobre léxico básico y disponibilidad léxica llevados a cabo por Murillo Rojas y Sánchez Corrales (2002a, 2002b, 2006). Estos se centran principalmente en cuantificar la producción léxica de la población preescolar y escolar costarricense, y en proporcionar información sociolingüística sobre variables como sexo y tipo de institución educativa. Los objetivos de estos trabajos difieren considerablemente de los propuestos en la presente investigación; no obstante, en algunos se pueden identificar ciertas similitudes en aspectos metodológicos. Por ejemplo, para obtener los datos sobre disponibilidad léxica en la población preescolar, los investigadores utilizaron el método fluidez semántica, por medio del cual solicitaron a los niños producir todos los ejemplares relacionado con algunos centros de interés. En la presente investigación se propone un método similar, con el propósito de elicitación en los niños y niñas la producción de hipónimos o ejemplares pertenecientes a los campos semánticos que se desean examinar.

b) Una de las propuestas investigativas que se han dirigido a la población escolar costarricense, y que resulta de gran interés para esta investigación, es el estudio desarrollado por Hernández Delgado (2006), sobre la competencia definicional. Este trabajo se fundamenta en datos obtenidos a través de la solicitud de la formulación de definiciones, mediante el planteamiento de la pregunta “¿Qué significa la palabra x?” o “¿Qué es x?”. Entre sus hallazgos, resultan de particular

importancia los que se relacionan con el empleo de la estrategia de inclusión hiperonímica en la formulación de las definiciones. Este investigador reportó un crecimiento correlacionado con la edad que aumentó considerablemente en los grados cuarto y quinto. Otro de los aportes que se retoma de esta investigación sobre la competencia definicional, es el concepto de “definición natural”, el cual se aleja de la definición formal del modelo aristotélico, por lo que admite las respuestas que pueda suministrar la población infantil, cuando se le solicita explicar el significado de un término.

En lo que respecta a los estudios sobre el léxico, provenientes de otros países, que se basan en el método de fluidez semántica, los datos se obtienen solicitando a los individuos que nombren, dentro de un tiempo límite, tantos miembros de una categoría como les sea posible. Los resultados de estas investigaciones que se consideran relevantes para este trabajo son los siguientes:

a) La mayoría de estos investigadores coinciden en afirmar que la cantidad de términos que los infantes logran recuperar en relación con una categoría se incrementa gradualmente con la edad, mostrando una mayor organización y expansión jerárquica de las categorías (Nelson, 1974; Posnansky, 1978; Kail y Nippold, 1984; Goikoetxea, 2006).

b) Algunos investigadores también constataron que las categorías difieren enormemente en cuanto a su extensión y riqueza, de forma que la cantidad de ejemplares diferentes, que se registran para cada una, es muy variable (Nelson, 1974; Goikoetxea, 2006; Piñero, Morenza, Torres, y Sierra, 1999).

c) En todas las edades, los miembros más prototípicos de la categoría se recuperan en los primeros lugares y los miembros más atípicos en los últimos (Kail

y Nippold, 1984); además, se reportan coincidencias en cuanto a los miembros considerados típicos de cada categoría (Nelson, 1974).

d) La cantidad de categorías examinadas difiere considerablemente entre las diferentes investigaciones. Por ejemplo, Kail y Nippold (1984) consideraron solamente dos categorías, mientras que Nelson (1972) examinó nueve; Piñero, Morenza, Torres, y Sierra (1999) abarcaron 20, Posnansky (1978), 25 y Goikoetxea (2006), 52 categorías. En el presente estudio se proponen seis categorías que han sido seleccionadas del trabajo de Posnansky (1978), ya que esta investigadora entrevistó a escolares que se encontraban cursando de segundo a sexto grados, por lo que esta población es semejante a la que se pretende abarcar en este estudio. Las categorías seleccionadas también fueron incluidas en trabajos similares, desarrollados con población escolar hispanohablante, como el de Goikoetxea (2006) y el de Piñero, Morenza, Torres, y Sierra (1999). A pesar de que en otras investigaciones se ha empleado un número considerablemente mayor de categorías, para efectos de este trabajo se seleccionaron solamente seis, con el propósito de reducir la extensión de la prueba y evitar el agotamiento o pérdida de interés por parte de los niños.

e) Del estudio llevado a cabo por Piñero, Morenza, Torres, y Sierra (1999), se retoman los dos tipos de parámetros principales que estos autores utilizan en el análisis de los resultados. En primer lugar, la extensión, que se refiere a la cantidad de ejemplares diferentes producidos en cada categoría para cada grupo de edad; y, en segundo lugar, la media de producción (MP), que corresponde a una medida aritmética del número de ejemplares que se produce en cada grupo de edad, para cada categoría.

Finalmente, las investigaciones que utilizan el método basado en la formulación de definiciones también suministran datos de interés; entre ellos se pueden mencionar los siguientes:

a) Las definiciones infantiles siguen un proceso evolutivo continuo y gradual, en el que la población de menor edad exhibe la tendencia a dar respuestas relacionadas con aspectos concretos o funcionales de los objetos. Posteriormente, cuando los sujetos se hacen mayores, tienden a formular definiciones con características más formales, utilizando, en mayor proporción, términos relacionados con la categoría general a la que pertenece el término definido (Al-Issa , 1969; Benelli et al, 1988; Snow,1990; Marinellie & Johnson,2003; Marinellie & Yen-Ling, 2006).

b) La calidad de las definiciones se incrementa con la edad, tanto en contenido semántico como en la forma sintáctica (To, Stokes, Man & T'sou, 2013), y es mejor para los términos más familiares que para los que son de baja frecuencia (Marinellie & Yen-Ling, 2006).

c) Algunos autores reportan que no se identifican diferencias significativas en las respuestas de escolares de 10 años con respecto a las de la población adulta o estudiantes de mayor edad, pues la calidad de sus definiciones es más formal y semejante al modelo aristotélico (Snow, 1990).

d) La habilidad de producir definiciones formales se desarrolla en la medida en que la población escolar recibe y practica los modelos adecuados en el ambiente educativo (Snow, 1990).

En definitiva, todos estos trabajos demuestran que los métodos basados en la formulación de definiciones y en la fluidez semántica, permiten obtener datos en

los que es posible visualizar procesos evolutivos en el desarrollo léxico-semántico de niñas y niños de diferentes edades. Esto se reporta en una mayor calidad en las definiciones que formulan, en las que se identifica una tendencia a utilizar, en mayor proporción, términos hiperonímicos que incluyen al elemento definido, en la medida en que se incrementa la edad de los sujetos. Además, por medio de los métodos de fluidez semántica se verifica una mayor organización y expansión de las categorías, que aumenta gradualmente en la medida en que se hacen mayores.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los elementos teóricos fundamentales que proporcionan el marco de referencia conceptual necesario para el desarrollo de la presente investigación. La exposición se ha organizado en tres partes principales: 1) El significado y las relaciones semánticas; 2) La categorización; y 3) El significado lingüístico y la categorización.

2.1. El significado y las relaciones semánticas

Una de las cuestiones centrales en esta investigación tiene que ver con el análisis de las relaciones semánticas o de significado; por lo tanto, conviene abordar, en primer lugar, algunos conceptos fundamentales, vinculados con este tema, que son indispensables para delimitar teóricamente el problema de investigación que aquí se propone.

En primer lugar, se distingue la noción de “palabra”, ya que es un término que se empleará de manera recurrente a lo largo de este trabajo, y que, aunque pareciera suficientemente claro frente a la perspectiva de cualquier hablante común, no siempre se define de la misma manera, por lo que puede llegar a resultar ambiguo. Las nociones de lexema, morfema y sintagma se mencionan también con el objeto de dar mayor claridad a este concepto.

En segundo lugar, se dirige la atención hacia el significado lingüístico y el concepto de definición, y, finalmente, se examinan las relaciones semánticas. En el

abordaje de estos conceptos se han integrado algunas nociones de la semántica léxica⁴ tradicional con algunas aproximaciones provenientes de la semántica cognitiva⁵, ya que ambas disciplinas aportan herramientas conceptuales valiosas para el análisis del problema que se plantea en esta investigación.

La semántica léxica ofrece una caracterización detallada del significado de las palabras y de los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre ellas (Escandell Vidal, 2008). Sin embargo, este modelo formal o descriptivo resulta insuficiente a la hora de intentar analizar los cambios evolutivos en la manera como los niños y niñas asignan significado a las palabras y las relacionan entre sí. Por tal razón, se hace necesaria la adopción de un enfoque en el que se dé relevancia a los procesos mentales que se relacionan con el significado lingüístico y su evolución a lo largo del desarrollo del individuo. Desde ese punto de vista, se considera que los elementos teóricos que proporciona la semántica cognitiva (SC) permiten dar cuenta de estos fenómenos, ya que, en el marco de esta aproximación, el significado lingüístico es visto como la representación conceptual que emerge en la mente del hablante, producto de su experiencia con el entorno (Lakoff, 1987)

⁴ La semántica léxica es una rama de la semántica que se interesa por el estudio del significado de las palabras individuales, a diferencia de la semántica composicional que se enfoca en el significado de estructuras sintácticas más complejas como los sintagmas y oraciones (Escandell Vidal, 2008).

⁵ La semántica cognitiva es una rama de la lingüística cognitiva que se enfoca en estudiar el significado lingüístico concebido como una manifestación de la estructura conceptual (Evans y Green, 2006, p.156).

2.1.1. La noción de palabra

Para propósitos de esta investigación, la noción de palabra se usa como sinónimo de unidad lingüística, y, siguiendo a Lyons (1997), se concibe como una expresión léxicamente simple que se compone de forma y significado, a la que se designa también con el término técnico *lexema*. Según este autor, las expresiones léxicamente simples corresponden a las unidades de vocabulario de una lengua; estas son las que generalmente se reúnen en un diccionario, y con las que se construyen expresiones léxicamente compuestas, mediante la combinación de reglas sintácticas y morfológicas, (p. 77).

Las palabras o *lexemas* se vinculan entre sí para formar unidades mayores o sintagmas, que realizan una función sintáctica dentro de la oración (Arroyo, 2015, p. 32). Lyons, según afirma Escandel Vidal (2008, p. 21), introduce también la noción de “cohesión interna”, con la cual se refiere a que una palabra está constituida por elementos menores, los morfemas, que no pueden reordenarse ni admiten que se interpongan entre ellos otros elementos; estos son también portadores de significado, aunque no siempre este sea fácil de precisar, por lo que se definen como “*la unidad mínima con significado*” (Hualde, Olarrea & Escobar, 2001, p. 124).

Algunas palabras pueden contener un único morfema o raíz como en *papel*, mientras que en otras se pueden reconocer otros morfemas que se añaden a este y que modifican o complementan su significado; estos últimos se conocen como afijos. Un ejemplo de estas estructuras morfológicas se observa en *papeles* y *papelera*, términos que se forman a partir de la raíz *papel*, a la que se añaden los

afijos *es* o *era*, que aportan otros matices al significado básico de la raíz (Hualde, Olarrea & Escobar, 2001, p. 125).

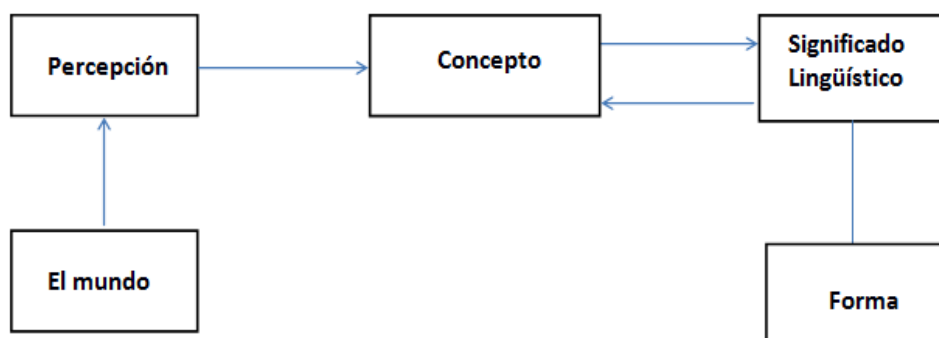
2.1.2. El significado lingüístico

En esta investigación se adopta el concepto de significado propuesto en el marco de la SC, en el cual se le asigna un papel esencial en el lenguaje. Dentro de esta corriente se afirma que el significado no se puede considerar una entidad independiente o externa, sino que se encuentra en la mente de los hablantes, ya que son ellos los que producen y comprenden las expresiones (Langacker, 2008, p. 4).

El interés de la SC se centra en la función, el significado y el uso del lenguaje, sin restarle importancia a la forma, que es considerada como el vehículo a través del cual se concreta el significado (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 30). Uno de los rasgos más característicos de esta aproximación es entonces la importancia que se otorga a la semántica en la descripción y explicación de los fenómenos lingüísticos; el significado es visto como la función central del lenguaje (Langacker, 1987, como se citó en Butler, 2003, p. 55).

El lenguaje, según afirma Langacker, es un mecanismo que tiene una *función* simbólica, ya que a través de él se vinculan las conceptualizaciones con los fenómenos observables como sonidos y gestos (Langacker, 2008, p. 6); consiste entonces de formas (orales, escritas o gestuales) asociadas convencionalmente a significados, y su función principal es la expresión de pensamiento e ideas (Evans y Green, 2006, p. 6). Esta concepción del significado lingüístico queda expresada en la figura 2.1.

Figura 2.1. Ensamblaje de la forma y el significado



Niveles de representación del significado. Tomado de Evans y Green (2006, p. 7).

La figura 2.1. representa simbólicamente el ensamblaje de la forma y el significado. El significado, asociado con un símbolo lingüístico (forma), se vincula con una representación o imagen mental particular (concepto) que se deriva de la percepción que el individuo tiene del mundo.

Uno de los principios fundamentales de la SC sostiene que la estructura semántica corresponde a una manifestación de la estructura conceptual. Según la interpretación de Evans y Green (2006, p. 193), la estructura conceptual comprende todo el cuerpo de conocimientos organizados en la mente del individuo, que se codifica y externaliza mediante la estructura semántica. Por tanto, señalan estas autoras, aunque la estructura semántica y la estructura conceptual pueden ser equiparadas, no son necesariamente idénticas; los significados que se asocian convencionalmente con las unidades lingüísticas (conceptos léxicos) son solamente un subconjunto de posibles conceptos en la mente de un hablante.

Otro de los principios centrales para la SC es que la estructura conceptual está corporeizada. Esto quiere decir que el ser humano construye su propia visión del mundo gracias a la interacción que establece con el medio circundante, a través de su sistema motor y sensorial (Lakoff, 1987), adaptando los conocimientos adquiridos al entorno sociocultural (Langacker, 2008, p. 28).

El tercer principio crucial para explicar cómo se concibe el significado en la SC es que la estructura semántica es enciclopédica⁶ (Evans y Green, 2006, p. 160). Esto quiere decir que el significado de las palabras no se puede caracterizar con una definición exacta, como las que se encuentran en un diccionario, sino que estas corresponden a “indicios” o puntos de acceso al extenso conocimiento que posee un hablante, en relación con cada concepto particular, y es él quien selecciona la interpretación apropiada que esté acorde a un contexto específico (Evans y Green, 2006, p. 161).

El cuarto principio fundamental para la SC es que la construcción del significado reside en la conceptualización (Evans y Green, 2006, p. 162). Según la perspectiva de Langacker (2008, p. 30), la conceptualización consiste en un proceso cognitivo dinámico, resultante de la actividad cerebral, que se desencadena ante cualquier experiencia mental; abarca un amplio conocimiento que incluye: (a) concepciones nuevas y otras previamente establecidas; (b) nociones intelectuales así como también experiencias sensoriales, kinestésicas y emotivas; (c) el reconocimiento del contexto inmediato (físico, social, y lingüístico); y (d) las

⁶ Esta tesis se opone a la posición de muchos lingüistas que establecen una distinción entre el conocimiento del significado esencial de las palabras, lo que tradicionalmente se conoce como significado “de diccionario”, que debe ser claro y conciso, similar a las definiciones que se registran en un diccionario; y el conocimiento “enciclopédico” sobre hechos relacionados con las entidades a las cuales las palabras se refieren; este conocimiento es evocado por su uso concreto y contextual, y puede variar entre unas personas y otras (Riemer, 2010, p. 101)

concepciones que se desarrollan y procesan en un lapso de tiempo. Como señala Langacker (2008, p. 30) “.... even if “*concepts*” are taken as being static, *conceptualization is not*”.

Al equipar la construcción del significado con la conceptualización se asume que este no es un proceso estático sino dinámico. El valor asignado a los elementos lingüísticos emerge y se desarrolla en el discurso, no es completamente predecible según las reglas de la semántica composicional. Esto quiere decir que la interpretación de una expresión se desarrolla a través de la interacción comunicativa, sin embargo, implica también la consideración de los convencionalismos establecidos en cada comunidad de habla. Los hablantes deben tener “preconcepciones” o convenciones aprendidas acerca de lo que normalmente se espera que las palabras signifiquen (Langacker, 2008, p. 30).

Hasta aquí se han examinado cuatro principios fundamentales que orientan la concepción del significado en el marco de la SC. Para dar mayor claridad sobre estos conceptos, se resumen en el cuadro 2.1.

Desde los planteamientos que aporta la SC, se pueden entender los cambios que ocurren en la manera como los infantes se representan mentalmente el significado lingüístico. Investigadores como Aitchison (1987), Clark (1993), Barriga (2002) y Nippold (2007), han demostrado cómo, a lo largo del proceso de crecimiento y desarrollo, el significado que los niños y niñas otorgan a las palabras evoluciona paulatinamente en la medida en que acumulan experiencias y conocimientos del mundo circundante.

Cuadro 2.1. Resumen de los principios fundamentales del significado en la semántica cognitiva

Principios fundamentales del significado en la semántica cognitiva	
1. La estructura semántica es una manifestación de la estructura conceptual.	Mediante la estructura semántica se codifica y externaliza el conocimiento organizado en la mente del individuo.
2. La estructura conceptual está corporeizada.	El conocimiento que el ser humano adquiere del mundo está condicionado por la naturaleza física de su cuerpo y por la manera como interactúa con el entorno.
3. La estructura semántica es enciclopédica.	Las palabras no se pueden caracterizar con una definición exacta sino que son puntos de acceso a un extenso conocimiento relacionado con cada concepto particular
4. La construcción del significado reside en la conceptualización.	Tanto el significado como la conceptualización son procesos cognitivos dinámicos, resultantes de la actividad cerebral, que se desencadena ante cualquier experiencia mental.

Por lo anterior, se presume la existencia de grandes diferencias en los conceptos entre unos individuos y otros, dependiendo del nivel madurativo y del entorno sociocultural en el que se desarrollen. Por ejemplo, para una niña de etapa preescolar el significado que asigna a un término como *gato* puede estar limitado a los rasgos directamente perceptibles del animal, como son su pelaje, la forma de moverse, el sonido que produce, etc.; mientras que un niño mayor podría sumarle,

a este significado, otras características como el ser un animal doméstico, carnívoro, perteneciente a la familia de los mamíferos. Sin embargo, ambos deben compartir un conocimiento convencional que hace posible que puedan entenderse entre sí cuando aluden a este término.

La concepción SC permite comprender entonces que todo el cuerpo de conocimientos, o estructura conceptual, que se convencionaliza a través del lenguaje, se va construyendo en la mente de los niños y niñas en la medida en que interactúan y se relacionan con el entorno, y depende no solo de sus capacidades mentales sino también de la calidad de las experiencias a las que tienen acceso, así como de la influencia de factores socioculturales.

2.1.3. El concepto de definición

Una definición, en términos sencillos, se puede entender como la explicación del significado de una palabra. Este concepto fue planteado desde la antigüedad por el filósofo griego Aristóteles, quien afirmaba que una definición consiste en una frase que expresa el significado esencial de una entidad de manera clara y concisa; esto implica especificar una clase más amplia a la cual pertenece el término que se desea definir, y, además, mostrar la característica particular que lo distingue de otros miembros de esa misma clase (Riemer, 2010, pp. 62-63). Esta visión aristotélica del significado es la que tradicionalmente se adopta en lexicografía, de manera que, las definiciones que más comúnmente se encuentran en un diccionario, consisten en la especificación de dos elementos esenciales: el género, o clase general que incluye al término definido, y la diferencia, o característica distintiva (Murphy y Koskela, 2014). Esto se puede constatar en la

definición que se encuentra en DRAE (2014) para el término *camisa*: “*Prenda de vestir de tela que cubre el torso, abotonada por delante, generalmente con cuello y mangas*”.

Sin embargo, no todas las palabras se pueden definir por género y diferencia, según el modelo aristotélico. Riemer (2010, pp. 62-69) hace una revisión de diferentes estrategias utilizadas para expresar el significado de un término. La forma más sencilla es, seguramente, la definición por ostensión, que consiste en señalar o indicar los objetos a los que se hace referencia. La definición real, por su parte, intenta describir la esencia o naturaleza inherente de la entidad; mientras que la definición nominal busca explicar el uso que se le da a la misma. Otras estrategias utilizadas para definir son: por sinonimia y por ejemplar típico. La primera consiste en proporcionar un sinónimo de la palabra, y la segunda se basa en elaborar una lista de ejemplares que pertenecen a la categoría del término objeto de la definición. Finalmente, la definición por contexto sitúa la palabra que se quiere definir en un sistema de relaciones más amplias a través de las cuales se puede ver su especificidad, mostrando su relación con otros conceptos relacionados que no necesariamente son idénticos sino que son allegados.

Por lo tanto, existen diversas estrategias para explicar el significado de las palabras, por lo que es fácil suponer que las definiciones que formulan los hablantes comunes suelen ser diferentes de las que se encuentran en los diccionarios, con mayor razón cuando se trata de definiciones elaboradas por niños. Uno de los objetivos de esta investigación consiste en examinar la habilidad de la población escolar para utilizar hiperónimos al formular definiciones de unidades léxicas, las cuales fueron provocadas solicitando a los niños la explicación del significado de

algunas palabras (e.g., “¿Qué es un carro?”). Por lo que se entiende que las respuestas infantiles no necesariamente cumplen con las características de una definición formal. Es por esto que, para efectos de este trabajo, se consideró apropiado el concepto de “definición natural” que es expresado por Hernández Delgado (2006, p. 1) como “*la definición formulada por alguien que carece de entrenamiento y conocimientos lexicográficos especializados*”. Tal definición constituye la respuesta espontánea e inmediata que es proporcionada por un sujeto ante la pregunta “¿Qué significa la palabra x?” o “¿Qué es x?”, donde x corresponde a la palabra objeto de la definición. La capacidad de formular definiciones naturales ya ha sido abordada en numerosas investigaciones (véanse Al-Issa, 1969; Marinellie & Johnson, 2003; Marinellie & Yen-Ling, 2006; To, Stokes, Man & T'sou, 2013), pues se le considera un importante predictor del nivel de madurez lingüística.

Uno de los primeros investigadores que se interesó por estudiar las características de las definiciones infantiles fue el psicólogo suizo Jean Piaget (1966). Este autor afirmaba que hasta los siete u ocho años de edad, el pensamiento infantil se rige por una forma de comprender el mundo estrechamente ligada a la experiencia concreta; por lo que, en esta etapa, las definiciones que elaboran los niños y niñas se basan en características perceptuales de los objetos; mientras que, en etapas posteriores, con la evolución de los procesos de abstracción y generalización, se abre para ellos la posibilidad de realizar definiciones de tipo categorial, más cercanas al modelo aristotélico. Gracias a los trabajos de Piaget y a otros numerosos estudios subsecuentes (véanse Al-Issa, 1969; Benelli et al, 1988; Nippold, 1999; Marinellie & Johnson, 2003), se ha comprobado que las

definiciones infantiles exhiben patrones evolutivos que muestran una tendencia hacia la utilización de términos hiperonímicos, en la medida en que los sujetos se hacen mayores y amplían sus conocimientos y experiencias.

La capacidad de formular definiciones requiere el desarrollo de habilidades tanto lingüísticas como metalingüísticas (Wehren et al.,1981; Snow, 1990). Entre las primeras se cuenta el conocimiento de los hiperónimos adecuados que distinguen la categoría general que incluye al término definido, así como de los términos que especifican sus características distintivas; mientras que las habilidades metalingüísticas, que se relacionan con la posibilidad de “analizar el lenguaje como un objeto” (Berko & Berstein, 2010, p. 33), en el caso de la formulación de definiciones, se refieren al grado de conciencia que tiene el sujeto sobre lo que constituye una definición apropiada (Wehren et al.,1981).

Por otra parte, formular una definición es una tarea en la que interviene una modalidad de lenguaje que ha sido llamado “descontextualizado”, esto es, un lenguaje en el que las palabras adquieren significado en sí mismas, independientemente del contexto situacional (Berko & Berstein, 2010, pp. 7-8). Este tipo de lenguaje, desvinculado del aquí y el ahora, resulta particularmente importante en el contexto de la educación formal, pues cuando los niños y niñas ingresan a la escuela ya deben contar con la posibilidad de desenvolverse con esta modalidad de lenguaje; esto debido a que la gran mayoría de los conocimientos impartidos en esta nueva etapa, requieren la habilidad de interpretar el significado de las palabras, independientemente de la información contextual (Barry, 2008, p. 167).

En la presente investigación se exploró la habilidad lingüística de una muestra de escolares para utilizar términos hiperonímicos, cuando se les induce a formular una definición, bajo el supuesto de que, en el contexto escolar, el estudiantado ya debería poseer la capacidad de comprender y usar el lenguaje descontextualizado. Por lo tanto, se utilizó el código oral como único recurso para generar los estímulos necesarios que motivaran las respuestas deseadas, descartando así la presentación de apoyos perceptuales, tales como objetos concretos o dibujos representativos de los términos contemplados en el estudio.

2.1.4. Las relaciones de significado

Las relaciones semánticas o de significado se refieren a diferentes tipos de conexiones que establecen los hablantes entre las unidades léxicas. Estas se basan en la comparación y equiparación de conjuntos de entidades que se incorporan dentro de un sistema de jerarquías (Escandell Vidal, 2008).

De acuerdo con la revisión de Escandell Vidal (2008), existen varios tipos de relaciones de significado; por ejemplo, la semejanza entre los términos *inteligente* y *astuto*, permite vincularlos mediante una relación de identidad, mientras que, entre *alegría* y *tristeza* se aprecia una clara relación de oposición. Las relaciones de inclusión, por su parte, implican que el significado de un término se incorpora necesariamente al significado de otro, tal como se verifica en las relaciones que se establecen entre *perro* y *animal*, y entre *mano* y *dedo*, términos que se asocian por una relación todo-parte.

Otros fenómenos, de notable importancia, que se relacionan con la delimitación del significado, corresponden a la polisemia y la metonimia. El

primero se refiere a que a una palabra le corresponden varios significados. El segundo consiste en designar una cosa con el nombre de otra con la que conserva algún tipo de relación, como cuando se designa el efecto con el nombre de la causa, la obra con el nombre del autor, o un objeto con el nombre del material del cual está elaborado (véase DRAE, 2014). Si bien, estos tipos de variación del significado son también de gran interés en el campo de la semántica léxica, no serán abordados aquí, pues se alejan de los objetivos de esta investigación.

Por lo tanto, las siguientes secciones se centran en ejemplificar las relaciones semánticas de inclusión, que son tema central de esta investigación, por lo que se abordan más detalladamente, tomando como fuentes principales las revisiones que, en relación con esta temática, proporcionan Escandell Vidal (2008), Riemer (2010), Murphy (2003) y Martín Gascueña (2010 y 2013).

2.1.4.1. Las relaciones de inclusión

La característica principal que describe las relaciones de inclusión consiste en que el significado de un término se encuentra contenido en el de otro más general. Este tipo de relaciones son consideradas de gran importancia para la organización del léxico de una lengua (Escandell Vidal, 2008), y se cree que hacen parte de los componentes semánticos de todas las unidades léxicas (Martín Gascueña, 2010).

Dependiendo del tipo de conexión o dependencia que se establezca entre los significados, es posible distinguir tres tipos de relaciones de inclusión: la hiponimia, la hiperonimia y la meronimia.

La hiponimia y la hiperonimia

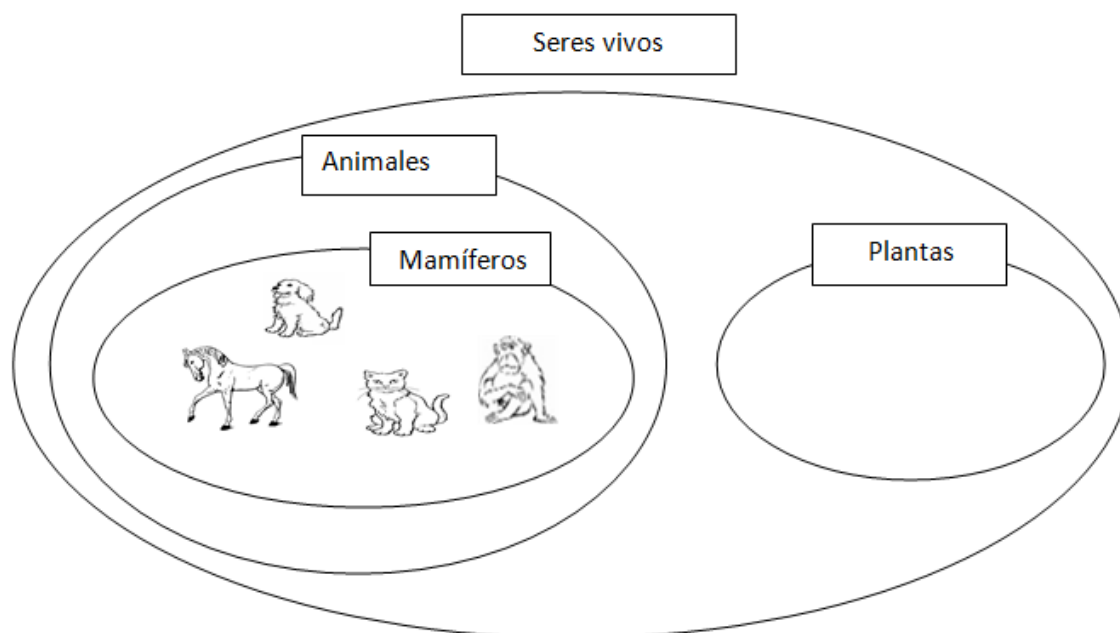
La hiponimia corresponde a un tipo de relación semántica que se caracteriza por que un grupo de unidades léxicas se encuentran incluidas o subordinadas a un término que denota una clase más general. Por ejemplo, las palabras *gato*, *perro* y *caballo* se incluyen en *mamífero*; mientras que *manzana*, *naranja* y *pera* se subordinan a *fruta*. De esta forma se constituye un sistema jerárquico en el que el significado de los términos subordinados, que se denominan hipónimos, heredan los rasgos del nivel superior identificados como hiperónimos, estableciéndose un vínculo basado en la relación “*A es un tipo de B*”. Es así como, el término hiponímico *manzana*, al igual que *naranja* y *pera*, hereda los rasgos característicos del significado de *fruta*, es decir, “*es un fruto comestible que producen las plantas*”, y se puede definir como “*una manzana es una fruta*”.

Martín Gascueña (2010), retomando a Pustejovsky (1995), explica como un término hiponímico puede subordinarse a varios hiperónimos y heredar de todos ellos sus atributos característicos, dando lugar a una red de herencia léxica. Por ejemplo, el término hiponímico *avión* se puede subordinar a los hiperónimos *artefacto*, *máquina* y *vehículo*, por lo que recibe de ellos rasgos como los siguientes: “*es un artefacto o un conjunto de piezas diseñado con un fin determinado*”, “*es una máquina u objeto complejo fabricado para realizar un trabajo*”, y además, “*es un vehículo o aparato que se utiliza para el transporte de personas o cosas*”. En una red de herencia léxica se puede encontrar entonces una compleja sucesión de rasgos.

La hiponimia e hiperonimia se basan en la noción de inclusión en clases, en las que se establecen relaciones de dependencia. Esta relación se ilustra en la figura 2.2., en la que se puede visualizar gráficamente la relación de dependencia

hiponímica de las entidades *gato*, *perro*, *caballo* y *gorila*, con respecto a *mamíferos*, que a la vez corresponden a tipos de *animales*. El término *animal* se diferencia claramente del término *planta*, entre otros rasgos, por las propiedades de locomoción, y a la vez, *animales* y *plantas* se subordinan a una clase más general, la de *seres vivos*. De esta forma se establece una relación hiponímica entre *perro* y *mamífero*, en la que *perro* es hipónimo de *mamífero* y de *animal*, y a la vez co-hipónimo de *gato*, *mono*, *caballo* y otras entidades. Los co-hipónimos son los términos que comparten características que los agrupan dentro de la misma red jerárquica en la que se subordinan a un mismo hiperónimo.

Figura 2.2. Relaciones de dependencia en la hiponimia

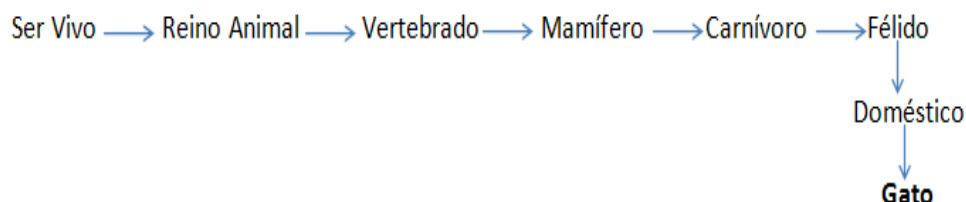


Representación gráfica de las relaciones de dependencia en la hiponimia.

Fuente: elaboración propia.

La hiperonimia y la hiponimia son entonces relaciones inversas; mientras que la relación hiponímica se refiere a la existencia de términos menos generales que son agrupados dentro de otros más generales, la relación hiperonímica, por el contrario, se establece entre un término genérico y sus diversas instancias. Esto se representa en la figura 2.3., en la que se puede observar como el término *gato*, que corresponde a un término menos general o hipónimo, es cobijado por otros de mayor generalidad o hiperónimos, como *doméstico*, *félido*, *carnívoro*, etc. Mientras que, en la relación inversa, el término genérico o hiperónimo *ser vivo* agrupa a instancias como *reino animal*, *vertebrado*, *mamífero*, etc.

Figura 2.3. Red hiperonímica para el término gato



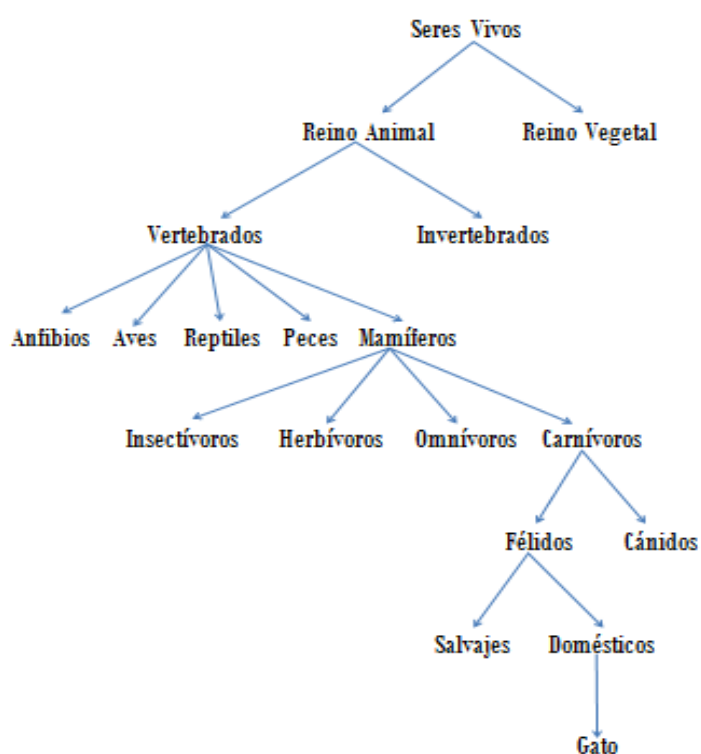
Fuente: Elaboración propia.

Las relaciones de hiponimia e hiperonimia se enlazan en redes complejas que se pueden representar en un diagrama arbóreo, según se puede observar en la figura 2.4., en la que se representa la red hiperonímica para el término *gato*. En este diagrama se identifican varios niveles de generalidad y de especificidad: *Seres vivos*, *reino animal*, *vertebrados*, *mamíferos*, *félidos*. Los hiperónimos son los términos más generales e inclusivos; los hipónimos son los menos generales, y

cuando se encuentran en un mismo nivel con otras unidades se denominan co-hipónimos: *anfibios*, *aves*, *reptiles*, *peces*; estos términos comparten entre sí características semejantes, y a la vez poseen rasgos diferenciadores que los contrasta con los demás elementos de la clase.

La inclusión de clases implicada en la hiperonimia y la hiponimia se puede expresar como “*X incluye a Y*, pero *Y no incluye a X*”. Por ejemplo, la categoría *planta* incluye a *árbol*, entonces, un *árbol* es un tipo de *planta*; sin embargo, no se puede afirmar que *planta* sea un tipo de *árbol*. De la misma manera, *pino* es un tipo de *árbol*, pero un *árbol* no se puede definir como un tipo de *pino*.

Figura 2.4. Diagrama arbóreo de la red hiperonímica para el término *gato*



Fuente: Elaboración propia

Lyons (1968), según afirma Cruse, en Cruse & Croft (2004), fue el primero en proponer un tipo de definición para comprobar la existencia de la inclusividad de significados en las relaciones hiponímicas; esta se observa en (1).

- (1) “*X es un hipónimo de Y sí, y solo sí, $F(X)$ implica, pero no es implicado por $F(Y)$* ”

De acuerdo con la definición anterior, la afirmación: “*Eso es un perro*”, implica unilateralmente “*Eso es un animal*”, o sea que *perro* es un hipónimo de *animal*. Desde este punto de vista, se afirma que la relación de hiponimia es una relación implicativa, transitiva y asimétrica (Cruse y Croft, 2004; Martín Gascueña, 2013). Dicha relación se puede verificar no solamente entre sustantivos, sino también en otras categorías gramaticales como verbos y adjetivos; no obstante, es más común entre los sustantivos o nombres (Escandell Vidal, 2008). Esta es la categoría gramatical abordada en la presente investigación, pues se ha comprobado que es la de mayor proporción entre los tipos de palabras que comprenden el lexicon temprano de los niños (Gentner, 1983, como se citó en Golinkoff, Mervis & Hirsh-Pasek, 1994). Por lo tanto, se presume que la capacidad de los escolares para generar los hipónimos que se incluyen en un hiperónimo dado puede ser más eficiente cuando se trata de términos que pertenecen a la categoría de sustantivos o nombres.

Cruse afirma que una taxonomía es una clase de hiponimia (Cruse y Croft, 2004, p. 147). Este autor establece una clara distinción entre estos dos tipos de relaciones inclusivas. La primera de ellas, la relación “*Un X es un Y*”, corresponde a la hiponimia que denomina “simple”. La segunda, la relación del tipo “*Un X es*

una clase/un tipo de Y', es la que se refiere a una taxonomía, la cual, tal como la concibe Cruse, establece un tipo de relación vertical en la que se organiza un sistema de jerarquías, de la manera más eficaz posible; su significado debe estar más especificado que en el caso de la hiponimia. Para conformarla se requiere que las categorías reúnan tres condiciones: (a) que sean cohesivas internamente, (b) que sean distintas internamente y (c) que sean máximamente informativas. El diagrama arbóreo representado en la figura 2.4. es un buen ejemplo de una taxonomía satisfactoria.

Los ejemplos (2) a (4), proporcionados por Cruse (Cruse y Croft, 2004, p. 147), permiten ilustrar casos en los que algunos hipónimos no constituyen taxonomías satisfactorias. Según su argumentación una taxonomía satisfactoria debe estar conectada de alguna forma con un determinado aspecto del significado del hiperónimo; el taxónimo y el hiperónimo deben compartir la misma perspectiva. En (2), *garañón* no constituye un buen taxónimo de *caballo*, debido a la perspectiva sexual que no está implicada en este; en (3), el término *rubia* tampoco cumple las condiciones para ser buen taxónimo de *mujer* por que la perspectiva de clasificación se centra en “*el color del cabello*”, mientras que *mujer* no necesariamente implica esta característica. No obstante, en (4), *rubia platina*, al igual que *rubia cobriza* sí comparten esta perspectiva, por lo que corresponden a taxónimos satisfactorios para *rubia*.

(2)? Un garañón/ yegua/ potro es un tipo/ una clase de caballo.⁷

⁷ El signo “?” que precede la frase es utilizado por Cruse para denotar que el significado de esta, aunque es aceptable, no constituye una taxonomía satisfactoria (Cruse y Croft, 2004).

(Un garañón es un caballo).

(3) ? Una rubia/ reina/ actriz es un tipo de mujer.

(Una actriz es una mujer)

(4) Una rubia platina es un tipo de rubia.

Las propiedades que caracterizan la hiponimia son especialmente importantes para esta investigación, en la que se analiza el tipo de relaciones de dependencia que logra establecer la población escolar, cuando se le induce a formular los hipónimos que se subordinan a un hiperónimo dado. Estas nociones permiten examinar las jerarquías hiponímicas generadas y determinar si cumplen con las características de ser implicativas, transitivas y asimétricas, y si reúnen o no las condiciones para ser consideradas taxonomías satisfactorias. Por ejemplo, el término *helecho*, mencionado por algunos sujetos como perteneciente a la categoría *flores* no comparte todas las características del concepto genérico. De otro lado, al examinar la definición de un término hiponímico, como por ejemplo *perro*, es posible verificar si se cumple la herencia de rasgos, esto es, si el significado formulado incluye los rasgos del nivel superior, expresando que “*un perro es un animal*”.

Algunos autores han comprobado que, antes de los siete años, los infantes elaboran definiciones que carecen de términos que denotan la clase general a la que pertenece la entidad objeto de la definición, y se centran en información perceptual o funcional (Marinellie & Johnson, 2003; Dockrell and Messer, 2004); por lo que, la capacidad de formular definiciones que incluyan términos hiperonímico se ha tomado como un signo de la evolución lingüística en la edad infantil.

La meronimia

La meronimia, también denominada partonimia, es un tipo de relación todo/parte en la que una unidad léxica nombra una parte de una entidad; se caracteriza como “*A es parte de B*”, o bien, “*B tiene un A*”. Este tipo de relación es la que vincula términos como *rueda/carro* y *dedos/mano*, en los que se distingue una clara relación de inclusión de significados: La *rueda* es una parte constitutiva del *carro*, y los *dedos* lo son de la *mano*. Los términos incluidos o “partes de” se denominan merónimos, como lo son *dedos* y *rueda*. Las diferentes unidades léxicas que nombran partes de una misma entidad se denominan co-merónimos (*dedos*, *muñeca*, *nudillos*); mientras que los que representan a los términos inclusivos o “el todo” (en este ejemplo, *mano* y *carro*) se denominan holónimos.

La meronimia, al igual que la hiponimia, se considera fundamental para la estructuración del léxico y la conceptualización de la realidad (Escandell Vidal, 2008). Aunque es difícil determinar exactamente en qué fase del desarrollo se adquieren las palabras que denotan las partes de entidades, se sabe que este aprendizaje emerge a temprana edad. Probablemente, los términos meronímicos que aparecen más prontamente en el léxico infantil son los que nombran las partes del cuerpo. Este conocimiento constituye una parte importante del desarrollo del esquema corporal⁸, y se cree que alrededor del primer año de edad, los infantes son capaces de reconocer y nombrar diferentes segmentos, generalmente los más llamativos como la cabeza, las manos, los pies, los ojos y la boca (Ovejero, 2013).

⁸ “Esquema corporal es la imagen mental que cada cual tiene de su propio cuerpo y de las partes que lo componen, ya sea en reposo o en movimiento”. (Ovejero, 2013, p. 158)

Una buena parte de la importancia de los términos meronímicos radica en su función diferenciadora, la cual permite contrastar entre una selección de co-hipónimos (Martín Gascueña 2010, p. 197). Por esta razón, los merónimos, al igual que los hipónimos e hiperónimos, son de particular interés en esta investigación, pues también desempeñan un rol significativo en la estructuración del léxico infantil. El hecho de conocer y nombrar las partes de entidades supone aprender a distinguir objetos de diferentes categorías. Por ejemplo, el reconocimiento de los términos *pico*, *plumas* y *alas*, como elementos exclusivos y diferenciadores de las *aves*, permite distinguir entre esta y otras categorías como *mamíferos* y *reptiles*.

Cruse señala que la meronimia corresponde a un tipo de relación parte-todo, léxicamente relevante, que da lugar a los merónimos, y que se distingue de otros tipos de relaciones parecidas que no lexicalizan, tal como la que denomina porción-todo (Cruse y Croft, 2004, pp. 201-202). Dicha relación consiste en que una región se encuentra contenida en otra, con la cual no coincide en límites ni tampoco los sobrepasa. Este tipo de relación no meronímica es ilustrada por Cruse con los ejemplos expresados en (5) a (8) (Cruse y Croft, 2004, p. 201) .

- (5) Se le dio un trozo de pastel a cada uno de los invitados.
- (6) Una parte del jardín estaba inundada.
- (7) Determinadas partes de la carta resultaban ilegibles.
- (8) Mi trozo de tortilla contenía algunos restos de cáscara.

Otro tipo de relación no meronímica descrita por Cruse, es la noción de fragmento. Esta designa porciones que no pueden considerarse partes, ya que están constituidas por propiedades únicas, que no permite integrarlas en grupos diferentes con características estables. Los fragmentos no co-existen con el todo, puesto que su existencia depende de la desintegración de la entidad que los contiene. El ejemplo (9) proporcionado por Cruse (Cruse y Croft, 2004, p. 202), se refiere a fragmentos que, si bien fueron partes constitutivas de un avión, no se pueden nombrar por medio de una etiqueta léxica.

(9) Tras la explosión, los fragmentos del avión se dispersaron por una vasta zona.

Las partes, por el contrario, tienen cierta autonomía, ya que pueden distinguirse incluso dentro de una entidad íntegra, y pueden considerarse como tales, aun cuando sean reemplazadas, o aunque nunca hayan formado parte de la máquina completa. El ejemplo (10) expresa una relación meronímica en la que cada una de las partes del avión, a las que se hace referencia, corresponden a categorías en las que se agrupan elementos con propiedades estables que están lexicalizados.

(10) Todas las partes del avión fueron empaquetadas cuidadosamente en cajones listos para ser expedidos.

Cruse (Cruse y Croft, 2004, p. 153) señala además dos factores que, desde su perspectiva, considera necesarios para que las partes sean o no ejemplos idóneos de la relación “*X es parte de Y*”. Estos factores afectan las propiedades de forma, textura, color, estructura interna o modo de ensamblaje de la entidad. El primero de ellos, la discontinuidad: “*El límite de X no atraviesa el límite de Y*”; significa que las partes son más apropiadas cuando sus límites se encuentran bien diferenciados, y conservan cierta autonomía que les permite moverse de manera independiente. El segundo factor, la cohesión: “*X y Y comparten la misma sustancia*”, quiere decir que deben pertenecer al mismo tipo ontológico⁹, de tal forma que las partes de un periodo de tiempo deberían ser también periodos de tiempo, las partes de una cosa deberían ser cosas, y las partes de un proceso deberían ser subprocesos.

La distinción entre parte, porción y fragmento, introducida por Cruse, permite delimitar más claramente el concepto de meronimia como una relación todo-parte que es léxicamente relevante. Esto resulta particularmente importante en este estudio, pues uno de sus propósitos fundamentales consistió en examinar los términos que utiliza la población escolar para nombrar las partes de entidades, o sea, los tipos de relación todo-parte que lexicalizan. De otro lado, los conceptos de discontinuidad y cohesión resultan útiles a la hora de analizar si los términos que formulan los escolares cuando se les induce a mencionar merónimos, cumplen los criterios necesarios para que se establezca la relación “*X es parte de Y*”. Por ejemplo, una niña en edad escolar está en capacidad de expresar las partes de un *perro*, nombrando segmentos bien diferenciados, y, de alguna manera, autónomos,

⁹ Cruse se refiere a los tipos ontológicos de Jackendoff (1983): Cosa, estado, proceso, suceso, propiedad, tiempo, espacio.

como cabeza, *cola*, *patas*, y que, además, comparten con el todo la característica de ser entidades concretas. Sin embargo, en las respuestas infantiles surgen también expresiones no-meronímicas como la mención de los términos *ladrar* o *hueso* como partes del holónimo perro; en tal caso, no se cumple ninguno de los dos criterios anteriores.

Cruse propone también la existencia de varios tipos de relaciones de meronimia, basándose en los criterios descritos de discontinuidad y cohesión, estas son: partes segmentales y sistémicas, partes asociadas, integradas y nucleares (Cruse y Croft, 2004, pp. 202-2011).

Las partes segmentales se caracterizan porque tienen una consistencia interna heterogénea, están bien definidas espacialmente y se encuentran en una disposición secuencial, cuando se hace un recorrido por la entidad. Los segmentos visibles del cuerpo (*cabeza*, *brazos*, *piernas*), son ejemplos de este tipo de partes. El *sistema nervioso*, *circulatorio* y *esquelético* de un organismo, por el contrario, son ejemplos de partes sistémicas; estas presentan una mayor cohesión interna, no están bien delimitadas espacialmente, pero sí conforman una unidad funcional. Estos dos tipos de partes pueden identificarse en otras entidades, como por ejemplo, en una *casa*, que está constituida por partes segmentales como *cocina*, *baños*, *cuartos*, y partes sistémicas como los *sistemas de tuberías*, *cableado eléctrico*, etc.

Las partes asociadas se encuentran bien delimitadas y cumplen funciones específicas con respecto al todo. Estas se definen de la siguiente forma: “si *X* es una parte de *Y* y *X* está asociada a *Y*, entonces *X* es una parte asociada a *Y*”. Esta distinción, es ilustrada por Cruse (Cruse y Croft, 2004, p. 209) con los ejemplos expresados en (11) a (13).

(11) La mano es una parte del brazo

(12) La mano está asociada al brazo.

(13) Un brazo tiene una mano.

Las partes integradas no se encuentran bien delimitadas por lo que tienen una continuidad de significado con el todo; se distinguen así: “*Si X es una parte de Y, pero X no está asociada a Y, entonces X es una parte integral de Y*”. Estas partes representan claramente la transitividad de las relaciones parte-todo, tal como se refleja en (14), ejemplos que han sido tomados de Martín Gascueña (2010, p. 205).

(14) a. La rótula es parte de la rodilla.

b. La rodilla está en la pierna.

c. La rótula es parte de la pierna.

Un ejemplo de partes asociadas e integradas se puede observar en los merónimos constitutivos de la mano; mientras se puede concebir la mano sin *dedos* o sin *nudillos*, no se puede prescindir de la *palma* pues esta es una parte integrada, mientras que las otras se encuentran asociadas al conjunto.

Las partes nucleares se definen como “*la porción más pequeña posible de X que puede conceptualizarse como un todo X*”, aunque en algunos casos no es posible determinar su existencia o sus límites. En (15) y (16) la expresión “*el X en sí*” parece referirse a partes nucleares (*brazo, ordenador*), mientras que otras unidades (*mano, monitor*) solo pueden conceptualizarse como partes de X (Cruse y Croft, 2004, p. 207).

(15) Tenía arañazos en la mano, pero no en el brazo en sí.

(La mano es una parte del brazo.)

(16) El monitor falla, pero el ordenador en sí funciona correctamente.

(En el caso de un iMac, el monitor es una parte del ordenador.)

Los diferentes tipos de meronimia propuestos por Cruse son también relevantes para analizar las características de los términos que utiliza la población escolar al referirse a las partes de una entidad. En el ejemplo mencionado antes sobre el holónimo *perro*, los escolares enumeraron merónimos correspondientes a partes segmentales (*cabeza*, *cola*, *patas*) así como a partes sistémicas (*cuerpo*, *órganos*), demostrando diferentes niveles de conocimiento con respecto a la anatomía del animal. En el caso del holónimo *carro*, se identificaron partes asociadas como *puertas*, *parabrisas* o *llantas*, que se encuentran bien delimitadas y tienen funciones definidas, y partes integradas como el *sistema del motor* o el *sistema eléctrico*. Con respecto al holónimo *manzana*, algunos sujetos se refirieron a la *pulpa* como la *manzana en sí*, la cual corresponde a una parte nuclear, pues es la que podría considerarse igual al todo, a diferencia de la *cáscara* y las *semillas*.

Otra propuesta de clasificación de la meronimia es la de Chaffin, Herrmann y Winston (1987). Estos investigadores, basados en trabajos precedentes de Lyons y en la semántica léxica de Cruse, plantean una taxonomía para distinguirla de otras relaciones similares como la posesión, la atribución y la inclusión de clases. Ellos diferencian seis tipos de relaciones de meronimia, las cuales describen con base en tres elementos relacionales que resumen sus propiedades características. A estos

elementos les asignan valores positivos o negativos según su presencia o ausencia en el tipo de relación descrita.

Chaffin, Herrmann y Winston establecen que las relaciones de meronimia difieren principalmente en tres formas: a) La relación funcional que indica si las partes se encuentran ubicadas en una posición espacial o temporal tal que el conjunto se articula para contribuir al funcionamiento del “todo”, b) Las partes y el todo forman homeomerías, esto es, si las partes son del mismo tipo que el todo al cual pertenecen, y c) Las partes son separables, o sea, si es posible desconectarlas del “todo” al cual están unidas.

En lo que respecta a los objetivos de este trabajo, la propuesta de clasificación de estos investigadores, si bien trata de explicar y delimitar con claridad las relaciones de meronimia, no resulta relevante pues fue desarrollada para explicar el tipo de meronimias que utilizan los hablantes adultos. Por otra parte, los ejemplares seleccionados como estímulo en esta investigación, para inducir a los participantes a que enumeren sus partes (*vaca, rosa, carro, silla, camisa, manzana*), corresponden solo a una de las categorías propuestas en su taxonomía, la que denominan componente/ objeto Integral. Esta es caracterizada por Chaffin, Herrmann y Winston (1987) como un tipo particular de “todo”, al que denominan “objeto integral”, con una estructura específica, que puede dividirse en sus distintas partes constitutivas; dichas partes se relacionan funcional y estructuralmente entre sí, y con el “todo” que conforman. Los autores señalan que, este tipo de relación, es el que llega más fácilmente a la mente cuando se piensa en los objetos y sus componentes, por lo que, para efectos de este trabajo, se presume que es el tipo de relación que mejor logran comprender los niños y niñas cuando se les pide nombrar

las partes de entidades. Para ellos resultan más claros los ejemplos expresados en (17) a (19), los cuales corresponden a meronimias de tipo componente/objeto integral, según la descripción de estos investigadores.

(17) la cola es parte de un perro.

(18) Las ruedas son parte de un carro.

(19) Las mangas son parte de una camisa.

Por su parte, los ejemplos relacionados en (20) a (22), que corresponden a los tipos miembro/colección, porción/masa y característica/actividad, respectivamente, resultarían más complejas para los escolares.

(20) Un árbol es una parte de un bosque.

(21) Un metro es parte de un kilómetro.

(22) Pagar es parte de comprar.

No se descarta que los estudiantes que cursan niveles superiores, como quinto y sexto grados de educación primaria, estén en capacidad de comprender relaciones como las expresadas en los ejemplos (20) a (22). Sin embargo, para los objetivos de esta investigación, se examinó el mismo tipo de meronimia en todos los sujetos de la muestra, buscando contrastar las respuestas generadas por estudiantes de diferentes niveles escolares, ante los mismos estímulos. Por lo tanto,

se consideró indispensable garantizar que las relaciones por analizar pudieran ser comprendidas por todos los sujetos de la muestra, incluso por los más pequeños.

Uno de los aportes realizados por Chaffin, Herrmann y Winston (1987), en lo que respecta a las relaciones todo-parte, que son más relevantes para esta investigación, es la distinción que estos autores plantean entre la meronimia y otros tipos de relaciones de inclusión a las que denominan “no-meronímicas”; estas son la inclusión topológica, la inclusión de clases, la atribución, los adjuntos y la propiedad, relaciones que pueden ser fácilmente confundidas con la verdadera meronimia. Esta distinción proporciona una referencia útil para explicar los errores en las respuestas infantiles, cuando se les induce a enumerar las partes de entidades.

En primer lugar, la inclusión topológica se refiere al vínculo entre un contenedor, área o periodo, y lo que contienen. En este caso, una entidad rodea a otra, pero sin ser parte de ella. Este tipo de confusión se ejemplifica en la expresión *“el garaje es parte de un carro”*. La inclusión de clase, por su parte, se refiere específicamente a la hiponimia, relación que, según Chaffin, Herrmann y Winston (1987), puede ser fácilmente confundida con la meronimia. Este tipo de vínculo se identifica en *“un dálмата es parte de un perro”*, en donde la relación sería *“X es un tipo de Y”*, en vez de *“X es parte de Y”*.

La atribución se refiere a la relación que se establece entre un objeto y su atributo. Un ejemplo de esta se verifica en *“la velocidad es parte de un carro”*. Por su parte, Los adjuntos expresan acople o adhesión, como sucede en el caso de pares de términos como *oreja/arete, chimenea/antena de TV*. Nuevamente, una confusión de este tipo se encuentra en la expresión *“un pantalón es parte de una camisa”*.

Finalmente, la propiedad, se refiere a la relación de pertenencia como la que se identifica en la expresión “*un hueso es parte de un perro*”.

2.1.4.2. La perspectiva intensional y la perspectiva extensional en las relaciones de inclusión

Existen diferencias en las relaciones de inclusión cuando son examinadas desde diferentes planos. En el caso de la hiponimia, si se tiene en cuenta el aspecto intensional, es decir, cuando se considera una relación entre significados, es el significado del hiperónimo el que se encuentra contenido en el significado de su hipónimo. (Escandel Vidal, 2008; Murphy, 2003). Desde esta perspectiva, el significado de *mamífero*: “*animal cuya hembra alimenta a sus crías con leche de sus mamas*”, es uno de los elementos constitutivos del significado de *gato*, *perro*, *caballo* y *gorila*, pues todos ellos pertenecen a esta clase y por lo tanto su definición incluye las características de los mamíferos. Esto se puede expresar de la siguiente forma: “*Si X es una subclase de Y, entonces el significado de Y forma parte del significado de X*”, tal como *perro* incluye el significado de *mamífero* y el de *animal*.

Por otra parte, si la hiponimia se analiza desde el punto de vista extensional, o sea de la clase que denota cada término, sería el hiperónimo el que incluye al hipónimo. Por lo tanto, como expresa Murphy (2003, p. 226), la extensión de un hipónimo corresponde a un subconjunto de la extensión del hiperónimo; de manera que, volviendo al ejemplo anterior, el término *animal* incluye a *mamífero* y este a su vez incluye a *gato*, *perro*, etc.

El cambio de perspectiva que resulta en relaciones inversas también afecta a la meronimia. Si se examina desde el punto de vista intensional, es el merónimo

el que incluye al significado del holónimo, de tal forma que el término *dedo* se define como “*una parte de la mano*”. Mientras que, desde el punto de vista extensional, cuando se asume el todo como una entidad, son las partes las que se hallan subordinadas al conjunto. Por ejemplo “*la mano tiene dedos, nudillos, muñeca, uñas*”. En esta perspectiva, tal como lo expresan Lyons (1977) y Cruse y Croft (2004), la meronimia, al igual que la hiponimia, se considera una relación implicativa (Si un *X* es una parte de *Y*, *Y* tiene una o varias *X*.), asimétrica (*X* es parte de *Y*, pero *Y* no puede ser parte de *X*) y transitiva (Si *X* es parte de *Y* y *Y* es parte de *Z*, entonces *X* es parte de *Z*).

En este trabajo se examinan ambas perspectivas para el caso de la hiponimia. Por una parte, desde el punto de vista intensional, al solicitar a los escolares la formulación de definiciones de términos como *vaca*, *carro* o *manzana*, se verifica su capacidad para incluir los correspondientes hiperónimos (*animal*, *vehículo*, *fruta*) como elementos constitutivos del significado del hipónimo. Esto se comprueba en las definiciones “*una vaca es un animal*”, “*un carro es un vehículo*” y “*una manzana es una fruta*”. Por otra parte, desde el plano extensional, al solicitarles nombrar todos los ejemplares que pertenecen a la categoría de animales o *frutas*, se determina la cantidad de hipónimos que los estudiantes pueden vincular con la clase más general que está representada por el término hiperonímico. En el caso de la meronimia, este tipo de relación se aborda solamente desde la perspectiva extensional, mediante la solicitud de nombrar las partes de entidades, como en el ejemplo “*una vaca tiene patas, cola, cuernos*”.

La estructura jerárquica que se establece en las relaciones de inclusión, tanto en la hiponimia como en la meronimia, han sido vinculadas, en el marco de la

semántica cognitiva (SC), con los procesos de categorización. Tal es la perspectiva que se adopta en la presente investigación para el estudio de estas relaciones semánticas en el léxico infantil. Por lo tanto, se asume que, gracias a la capacidad de categorizar, las niñas y niños pueden reconocer rasgos comunes entre entidades, como por ejemplo una *silla*, una *mesa* y un *escritorio*, y agruparlas en una categoría común a la que pueden nombrar con un término hiperonímico como *muebles*; al mismo tiempo, esta habilidad también les permite vincular holónimos como *bicicleta*, con sus merónimos *ruedas*, *dirección* y *pedales*. Desde este marco conceptual, en la siguiente sección, se examina detenidamente la categorización como un fenómeno cognitivo.

2.1.5. Resumen

En esta sección se introdujeron una serie de conceptos necesarios para caracterizar las relaciones semánticas examinadas en esta investigación. En primer lugar, se intentó definir la noción de palabra, debido a que es un término que se utiliza con frecuencia a lo largo de este trabajo. Para distinguirlo, se asumió la propuesta de Lyons (1993), quien caracteriza la palabra como una expresión léxicamente simple, que se equipara con el término técnico *lexema*, y que se compone de forma y significado.

En segundo lugar, se abordó el concepto de significado lingüístico, desde la perspectiva de la semántica cognitiva; en esta corriente se concibe como reflejo de estructuras conceptuales que construyen los individuos a partir de sus experiencias con el entorno. (Evans y Green, 2006). Dicha concepción del significado es la que motiva la adopción de este enfoque cognitivo, como uno de los elementos teóricos

principales que orienta la presente investigación, ya que desde esta perspectiva es posible explicar los cambios evolutivos que ocurren en la representación lingüística, a lo largo del desarrollo del individuo.

Seguidamente, se examinó el concepto de definición, que se vincula estrechamente con el de significado lingüístico. Con este propósito se aclaró el concepto formal del modelo aristotélico, para luego pasar a delimitar el concepto de “definición natural”, que es el que se adopta en este trabajo, para especificar los tipos de definiciones que surgen espontáneamente, como respuesta a la pregunta ¿Qué es x? o ¿Qué significa x?

En tercer lugar, se realizó una caracterización detallada de las relaciones semánticas. Se inició con una breve revisión de las relaciones de identidad y oposición, para luego examinar más detalladamente las relaciones de inclusión, que son tema central de esta investigación. Este tipo de relaciones se caracteriza porque el significado de un término se encuentra contenido en el de otro más general, tal como se verifica en la hiponimia y la meronimia.

La hiponimia se explicó como un grupo de unidades léxicas que se encuentran incluidas dentro un sistema jerárquico, en el que el significado de los términos subordinados o hipónimos heredan los rasgos del nivel superior, denominados hiperónimos. También se señaló la distinción que, según Cruse (Cruse y Croft, 2004), se establece con la taxonomía, la cual concibe un tipo de relación jerárquica más eficaz y específica que la hiponimia.

Por otro lado, la meronimia se presentó como un tipo de relación todo/parte en la que las unidades léxicas que nombran partes de una entidad se denominan merónimos, mientras que las que denotan el todo se denominan holónimos.

También se hizo alusión a algunos conceptos que, según Cruse, pueden ser confundidos con la meronimia, como el de porción/todo y el de fragmento.

Finalmente, se revisó la clasificación de la meronimia propuesta por Cruse, quien distingue entre partes segmentales y sistémicas, asociadas e integradas, y nucleares. Se expuso también la distinción que hacen Chaffin, Herrmann y Winston (1987) entre la meronimia y otros tipos de relaciones de inclusión, a las que denominan no-meronímicas, como son la inclusión topológica, la inclusión de clases, la atribución, los adjuntos y las relaciones de propiedad. Esta distinción se consideró relevante para identificar algunas confusiones o errores en la meronimia, que surgen en las expresiones de los escolares.

2.2. La categorización

En esta sección, se aborda, en primer lugar, la categorización como una capacidad cognitiva básica del ser humano, que da origen a la formación de las categorías conceptuales. Este proceso cognitivo hace posible la agrupación y organización de las entidades y experiencias que se perciben, de tal manera que se restringe la gran complejidad y diversidad del mundo. Desde la semántica cognitiva (SC) se asume que la categorización ejerce un papel primordial en la organización de los conceptos y en la representación del significado lingüístico, por lo que la estructura jerárquica que se verifica en las relaciones de inclusión, se vincula estrechamente con este proceso.

Seguidamente se expone el modelo de categorización que se propone en la “teoría del prototipo”, postulada inicialmente por la psicóloga cognitiva Eleanor Rosch y su equipo de trabajo. Este modelo ha sido de gran influencia para el

desarrollo de la SC, por lo que se examina detalladamente. Finalmente, dentro de este mismo apartado, se mencionan brevemente las categorías *ad hoc*, noción introducida por Barsalou, las cuales son construidas frecuentemente por los hablantes, de manera espontánea, para cumplir una función específica en un contexto determinado.

2.2.1. La categorización: un fenómeno cognitivo básico

Desde el punto de vista de la SC, la categorización se considera uno de los fenómenos cognitivos básicos del ser humano. Se trata de un conjunto de operaciones mentales complejas que hacen posible la comprensión y organización de la información (Cruse y Croff, 2004; Lakoff 1987; Langacker, 2008, Cuenca y Hilferty, 1999). Este mecanismo implica la clasificación de entidades con base en la percepción de sus atributos semejantes y diferentes; por tanto, permite al individuo reducir o simplificar la infinita y diversa cantidad de estímulos que percibe del entorno (Evans y Green, 2006). Por ejemplo, entidades distintas que aparecen en la vida diaria como un árbol frutal, un árbol que da sombra en el parque, o el que crece en la orilla de un río, se pueden considerar equivalentes, gracias a sus características comunes, y unificarse en una clase o categoría conceptual denominada *árbol*. Las categorías permiten entonces almacenar eficientemente dichas entidades en la memoria, sin que sea necesario etiquetar cada una por separado.

Cuenca y Hilferty (2007, p. 32) especifican dos mecanismos complementarios que hacen posible la simplificación de la realidad por medio de la categorización. En primer lugar, la generalización o abstracción, que consiste en

obviar las características diferentes entre entidades para agruparlas de acuerdo con sus semejanzas. Tal es el caso de los términos *perro* y *pájaro* que, si bien aluden a entidades distintas, se pueden generalizar en el término *animal*. La discriminación, por otra parte, permite destacar los rasgos diferenciadores de las entidades, de tal forma que no se puedan confundir entre sí; gracias a ella es posible distinguir entre categorías distintas, como por ejemplo, *mamíferos*, *aves*, *reptiles*.

La capacidad de formar categorías se considera fundamental para la estructuración del sistema conceptual, ya que posibilita la organización de los conceptos dentro de una vasta red de conocimientos, y permite dar cuenta, en parte, de la manera como se representa el significado lingüístico (Evans y Green, 2006). La mayoría de las palabras no designan las entidades particulares que se observan en el mundo sino categorías. Estas se forman de manera automática e inconsciente, y pueden abarcar ya sea instancias con una existencia física como animales, muebles, etc., o bien, eventos y entidades abstractas como acciones, emociones, relaciones espaciales, sistemas de gobierno, etc. (Lakoff, 1987, p. xiii).

Gracias a la habilidad de categorizar, un hablante puede comprender que una entidad individual como *gato*, es una instancia de una clase más general y abstracta denominada *animal*, y que a su vez, abarca a otras entidades más concretas como *persa*, *siamés*, *siberiano*, etc. Esta habilidad también permite identificar los términos *patas* y *cola*, como partes constitutivas de un *gato*, y al mismo tiempo, reconocerlos como partes de otros ejemplares pertenecientes a la misma categoría como *perro* y *vaca*. De esto se deduce que las relaciones semánticas tradicionalmente conocidas como hiponimia y meronimia, son manifestaciones

lingüísticas de la capacidad cognitiva de categorizar la información en diferentes niveles jerárquicos.

La categorización da lugar a la formación de conceptos abstractos; estos se refieren a las unidades de conocimiento que poseen los hablantes acerca de una categoría en particular (Barsalou et al., 2003), a los que Croft (Cruse y Croft, 2004, p. 74) denomina categorías conceptuales. Estas se almacenan en el cerebro, y luego de ser convencionalizadas, conforman el lexicón mental (Cuenca y Hilferty 2007, p. 32). Croft (Cruse y Croft, 2004) afirma que las categorías conceptuales no solamente facilitan la comunicación, sino que también se constituyen en importantes herramientas cognitivas que organizan el conocimiento en forma de conceptos, y facilitan el aprendizaje al permitir relacionar experiencias presentes y pasadas. Al mismo tiempo, posibilitan la economía cognitiva, pues todo conocimiento nuevo puede generalizarse fácilmente como perteneciente a otra categoría, previamente almacenada en la memoria.

Se ha comprobado que la capacidad de categorizar está presente desde temprana edad (Gelman & Markman, 1987; Bornstein, & Arterberry, 2010), y da lugar a la formación de redes semánticas que se van complejizando cada vez más, en la medida en que los individuos van expandiendo gradualmente su vocabulario (Aitchison, 1987). Ya desde la etapa preescolar, los niños y niñas demuestran tener conocimiento de términos que corresponden a diferentes niveles de una jerarquía taxonómica, como por ejemplo *animal*, *perro* y *collie* (Elbers y vanLoon-Vervoorn, 1998, citados por Hashimoto, McGregor y Graham, 2007). También se sabe que, conforme se van haciendo mayores, se incrementa su habilidad para generar hipónimos o instancias relacionadas con categorías conceptuales generales, que se

denotan con términos hiperonímicos como frutas, pájaros, herramientas, etc. (Nelson, 1974; Posnansky, 1978; Kail y Nippold 1984; Goikoetxea 2006).

2.2.2. Modelos de categorización cognitiva: Prototipos y categorías *ad hoc*

Los planteamientos fundamentales de la SC en torno al fenómeno de la categorización se originan en la teoría del prototipo, que fue postulada inicialmente en los años 70 por la psicóloga norteamericana Eleanor Rosch y sus colegas. Esta teoría surge como una alternativa que intenta resolver muchos de los problemas explicativos del modelo clásico sobre la categorización humana, el cual tiene sus orígenes en el pensamiento aristotélico.

El modelo clásico, según argumenta Croft (Cruse y Croft, 2004, p.76), establece que las categorías conceptuales poseen unos límites rígidos, claramente delimitados, y que se pueden definir con base en un conjunto de rasgos necesarios y suficientes que son compartidos por sus miembros. Esto significa que una entidad, para que pueda considerarse como miembro de una categoría, debe poseer todo el conjunto de rasgos necesarios, y el poseerlos le garantiza su pertenencia, o sea que son suficientes. De esta forma, una categoría como *potro* se define mediante un sistema de rasgos binarios con valores positivos o negativos, según su presencia o ausencia: [+equino], [+macho], [+joven]; mientras que *potranca* se define como [+equino], [-macho], [+joven], por lo que se diferencia de *potro* solamente en el valor negativo para el rasgo que denota el sexo. Por su parte, la categoría *yegua* se define según los rasgos [+equino], [-macho], [-joven], y *garañon* se define como [+equino], [+macho], [+adulto].

Este modelo de la categorización, según argumenta Croft, en Cruse y Croft (2004), enfrenta una serie de dificultades. La primera de ellas es que muchos conceptos no pueden ser definidos solamente en términos de rasgos necesarios y suficientes. Para explicarlo, Croft alude al ejemplo clásico de Wittgenstein (1958) sobre la categoría *juego*. Este filósofo puso de relieve los problemas de establecer una definición exacta para esta categoría, al no existir un rasgo común que permita caracterizar la gran diversidad de juegos, como por ejemplo, los juegos de tablero, juegos de cartas, juegos de pelota, juegos de lucha, etc. Mientras algunos juegos se enfocan en la diversión, otros en la competencia y otros en sistemas de reglas. La relación entre ellos se basa, por tanto, en toda una serie de semejanzas y parentescos entre los diferentes tipos.

Otro problema del modelo clásico, argumenta Croft, es que asume que todos los integrantes de una clase son iguales, ya que comparten las mismas características; sin embargo, en la realidad existen numerosos ejemplos en los que algunos miembros de una categoría se pueden considerar más representativos que otros, en términos de las cualidades que poseen.

Ante los problemas de la categorización clásica, surge la teoría del prototipo con la hipótesis de que los límites de una categoría son difusos (Rosch, 1975a y 1975b; Rosch, Mervis, Gray y otros, 1976; Rosch, Simpson y Miller, 1976; Rosch y Lloyd, 1978). Uno de los conceptos de mayor influencia para esta teoría es el de “semejanza de familia”¹⁰ propuesto por Wittgenstein (1958), a partir del cual,

¹⁰ Este concepto fue propuesto por el filósofo Wittgenstein en su libro “investigaciones filosóficas” publicado inicialmente en 1953. En él afirma que los miembros de una categoría componen familias que comparten entre sí uno o más rasgos en común o “semejanzas de familia”. Estos rasgos se superponen y entrecruzan, y no necesariamente son comunes a todos los elementos del conjunto, tal como ocurre entre los miembros de una familia, quienes pueden parecerse unos a

Rosch y sus colegas explican la naturaleza de las representaciones mentales de las categorías, y afirman que estas no están constituidas por miembros que necesariamente comparten todos sus propiedades definitorias. Por el contrario, se forman con base en prototipos o representaciones mentales, que reúnen el conjunto de atributos que mejor representan sus instancias, y que constituyen puntos de referencia que determinan la inclusión graduada de sus miembros. Esto quiere decir que no todos tienen el mismo estatus; existen ejemplares más centrales, que comparten con el prototipo un mayor número de atributos, mientras que otros, que poseen menor cantidad, se consideran más externos o periféricos. Tales ejemplares, aunque son menos representativos de la categoría, son igualmente pertenecientes a ella.

Rosch, Mervis y Gray (1976, p. 383) afirman que las categorías corresponden a conjuntos de entidades equivalentes a las que se asignan nombres, y que, a menos que sea la de más alto nivel, se encuentran completamente incluidas dentro de otras en una taxonomía. Entre mayor sea el grado de inclusividad, mayor es su nivel de abstracción. Rosch y Lloyd (1978, pp. 28-29) proponen dos principios generales que rigen la categorización en la mente humana: El principio de la economía cognitiva y el principio de la estructura del mundo percibido.

De acuerdo con el principio de economía cognitiva, las categorías se forman gracias a que los seres humanos buscan obtener del entorno la mayor cantidad de información posible, con el mínimo esfuerzo cognitivo. Las entidades similares se agrupan, en lugar de ser almacenadas individualmente; por consiguiente, se reduce

otros en características físicas como estatura, facciones, color de los ojos, etc. pero, no necesariamente, todos sus integrantes las comparten todas.

la infinita cantidad de estímulos diferentes en el entorno, incluyéndolos dentro de categorías en las que las entidades distintas son tratadas como equivalentes.

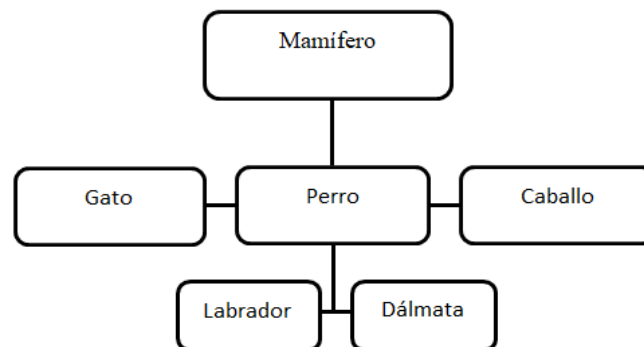
El principio de la estructura del mundo percibido, por su parte, se refiere a que la información que se capta del mundo, lejos de ser arbitraria o impredecible, tiene una alta estructura correlacional; es decir, los atributos de las entidades del mundo real tienden a aparecer juntos, como las alas coexisten con las plumas y con la habilidad de volar, con mayor probabilidad que con pelo o con branquias. Esta ocurrencia de atributos combinados en las entidades percibidas, facilita a los seres humanos la formación y organización de las categorías.

Con base en estos dos principios, Rosch y Lloyd (1978, pp. 30-36) proponen una descripción de las categorías en términos de dos dimensiones: vertical y horizontal.

La dimensión vertical tiene que ver con el nivel de inclusividad que distingue a las categorías. Esto quiere decir que, en una taxonomía, existen varios niveles de categorización que conforman una jerarquía, en donde los términos que se sitúan en la parte superior, que son más generales, incluyen a los más específicos que se ubican en niveles inferiores. Por ejemplo, una categoría como *animal* es más inclusiva que *mamífero* porque abarca también a otras entidades como *anfibios*, *aves* *reptiles*; a la vez, la categoría *mamífero* es más inclusiva que *perro* porque incluye además a *gato*, *vaca*, *caballo*, etc.; mientras que *perro* incluye a *dálmata*, *bulldog* y *bóxer*. Estos últimos se encuentran en un nivel menos inclusivo, pues abarcan menor cantidad de entidades y se encuentran en el nivel más bajo de la dimensión vertical.

Partiendo de este principio de inclusión, Rosch distingue tres niveles diferentes de categorización que se pueden visualizar en la figura 2.5.

Figura 2.5. Niveles de categorización



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2.5, el nivel que está ocupado por los términos *gato*, *perro* y *caballo*, es llamado nivel básico, y las categorías que le corresponden son denominadas categorías de nivel básico. La categoría que se encuentran más arriba en el eje vertical, *mamífero*, es llamada superordinada, y las que se encuentran en el nivel inferior, *labrador* y *dálmata*, son las subordinadas.

Como resultado de los hallazgos en numerosos trabajos experimentales sobre la categorización (Rosch, 1975b; Rosch, Simpson, y Miller 1976; Rosch, Mervis, Gray y otros, 1976), Rosch y su equipo concluyeron que las categorías de nivel básico corresponden al nivel de abstracción óptimo, el que mejor refleja la estructura correlacional de las entidades del entorno, y el que mejor cumple el principio de economía cognitiva. Croft (Cruse y Croft, 2004, pp. 83-86), citando a

Rosch (1976) y a Murphy y Lassaline (1997), hace una síntesis de las características fundamentales que distinguen las categorías de nivel básico, las cuales se resumen a continuación:

- a) Corresponden al nivel más inclusivo en el que existen patrones característicos de interacción motora.
- b) Los individuos se pueden formar una imagen visual clara.
- c) Constituyen el nivel más inclusivo en el que está representada la relación parte-todo.
- d) Son los términos más utilizados para la referencia neutral cotidiana, los más cortos y los que con mayor frecuencia utilizan los padres para dirigirse a sus hijos.
- e) Los elementos individuales se categorizan más rápidamente como miembros de categorías de nivel básico, que como miembros de categorías superordinadas o subordinadas. Por ejemplo, al observar una fotografía de un caniche, se identificará más rápidamente como perro que como mamífero o como caniche.
- f) Los miembros de las categorías de nivel básico presentan un mayor grado de homogeneidad o semejanza entre ellos, y al mismo tiempo, se diferencian fácilmente de los miembros de otras categorías.

Las categorías del nivel superordinado, según afirman Rosch y Lloyd (1978), son más incluyentes y tienen mayor nivel de abstracción, pero sus miembros comparten pocos atributos entre ellos. En cuanto a las categorías subordinadas, sus miembros comparten una gran cantidad de atributos, que a menudo se superponen con los de otras categorías, lo que hace difícil la distinción intercategorial en este

nivel. Por ejemplo, una silla de cocina y una silla de escritorio comparten la mayoría de sus atributos y presentan pocos rasgos diferenciadores.

La dimensión horizontal, por su parte, se relaciona con el principio de estructura del mundo percibido. Este principio, según señalan Rosch y Lloyd (1978, pp. 36-37), es determinante en el proceso de categorización, pues restringe los tipos de categorías que los individuos pueden representarse cognitivamente. En esta dimensión se forman categorías prototípicas que reflejan la mayor cantidad de características correlacionales; es decir, las categorías a menudo exhiben efectos de tipicalidad, que se relacionan con que ciertos miembros de una categoría, denominados prototipos, son considerados los mejores ejemplos o más representativos de ella.

En sus experimentos, Rosch y sus colegas (1976a y 1976b) mostraron que los ejemplares que son juzgados como más prototípicos, son lo que tienen más atributos en común, o mayor semejanza de familia con otros miembros de la categoría, y menos atributos en común con los miembros de otras. De allí que, el prototipo se considera el ejemplar idóneo, ya que posee los atributos más relevantes, son los que mejor reflejan la estructura correlacional y los que mejor representan la categoría completa.

Rosch utiliza el ejemplo de la categoría *pájaros* para explicar la centralidad de los miembros más prototípicos, en contraste con la ubicación más periférica de los ejemplares menos prototípicos. El *petirrojo* es altamente prototípico porque posee un gran número de atributos que se encuentran en otros miembros de la categoría *pájaro*; mientras que un *avestruz* no se considera un buen ejemplo de la categoría, al poseer menos atributos de los que comparten sus miembros. Por lo

tanto, un *petirrojo* y un *avestruz* representan la categoría en diferentes grados; no obstante, comparten algunos rasgos, por lo que conservan cierta semejanza de familia. Estas observaciones llevaron a Rosch a afirmar que los límites entre las categorías son borrosos, que no se pueden definir con base en condiciones necesarias y suficientes sino por semejanza de familia.

El efecto de tipicalidad resulta interesante para el análisis de las características de los ejemplares o hipónimos que los escolares son capaces de incluir dentro de una categoría determinada. En algunas investigaciones, Rosch ha encontrado que los infantes aprenden primero los miembros más típicos de una categoría y después los menos típicos, o sea los que comparten menor semejanza de familia con los demás miembros; estos son los que les resultan más familiares y nombran primero cuando se les pide mencionar los ejemplares de una categoría (Rosch, Simpson, & Miller, 1976).

En contraste con las categorías comunes, ampliamente estudiadas por Rosch y sus colegas, Barsalou (1983) introduce la noción de categorías *ad hoc*, las cuales son construidas por las personas de manera espontánea, en un contexto determinado, y para cumplir una función específica. Según explica el autor, estas categorías no están lexicalizadas y no necesariamente corresponden a taxonomías. Una categoría *ad hoc* podría estar constituida por el conjunto de “elementos necesarios para llevar a un campamento”, que incluirían la tienda de campaña, algunos alimentos, herramientas, entre otros objetos pertenecientes a clases bien diferenciadas. Por lo tanto, como afirma Barsalou (1983, p. 1), las categorías *ad hoc* violan el principio de estructura correlacional del mundo percibido, y, por su condición temporal, no se encuentran bien establecidas en la memoria a largo plazo;

sin embargo, son de gran utilidad para contextos específicos, y juegan un importante rol en la manera como los individuos recuperan información ya establecida en su estructura conceptual.

El aporte de Barsalou resulta interesante para este trabajo ya que, gracias a la creatividad y espontaneidad que caracteriza el lenguaje infantil, surgen en sus respuestas algunas categorías no necesariamente taxonómicas, que reúnen las características de una categoría *ad hoc*, cuya creación responde a las demandas del contexto evaluativo.

Por su parte, la teoría del prototipo se puede vincular con las relaciones semánticas de inclusión ya que los términos hiperonímicos: *animales, frutas, flores, prendas de vestir, medios de transporte y muebles*, se pueden equiparar con las categorías superordinadas; mientras que sus correspondientes hipónimos: *perro, manzana rosa, camisa, carro y silla*, son equivalentes a las categorías de nivel básico. Tal diferenciación conlleva algunas implicaciones para el análisis de los resultados surgidos en esta investigación.

En primer lugar, tal como afirma Rosch, para los términos de nivel básico los individuos logran evocar fácilmente imágenes concretas, mientras que no sucede lo mismo para las categorías superordinadas. Esta afirmación permite suponer que para los niños resulta mucho más sencillo expresar definiciones de términos como *perro, manzana y silla*, ya que de ellos pueden recuperar una imagen mental concreta; mientras las categorías superordinadas o términos hiperonímicos como *animal, fruta y mueble*, que son más abstractas, encierran mayores dificultades. Por lo tanto, al comparar las definiciones formuladas por los niños

sobre términos como *perro* y *animal*, se manifiestan en ellas diferencias sustanciales.

Rosch también afirma que en el nivel básico hay una mayor regularidad en las estructuras parte-todo, y que, además, sus miembros presentan características que los diferencian fácilmente de los miembros de otras categorías. Por lo que la tarea de nombrar los atributos o partes de entidades como *vaca*, *manzana*, *silla*, que corresponden a categorías de nivel básico, no resulta de difícil ejecución para los escolares.

2.2.3. Resumen

Esta sección se inició con el tema de la categorización, concebida como un fenómeno cognitivo básico del ser humano, que le permite agrupar en categorías las entidades y experiencias que percibe del mundo, de manera inconsciente y automática. Se resalta la importancia de esta capacidad en la organización de los conceptos y en la representación del significado lingüístico, y su participación como herramienta facilitadora en procesos de aprendizaje, planificación, comunicación y economía cognitiva.

Seguidamente, se revisa con más detalle el modelo de categorización propuesto por Eleanor Rosch y sus colegas, quienes postularon la teoría del prototipo. Esta supone un cambio radical en la concepción clásica aristotélica sobre la categorización, y ha sido de gran influencia para la semántica cognitiva. La teoría del prototipo postula que, a partir de dos principios, el de economía cognitiva y el de la estructura correlacional, se pueden describir las categorías en términos de dos dimensiones: (a) La dimensión vertical, según la cual las categorías se organizan en

jerarquías con diferentes grados de inclusividad, dando lugar a tres niveles de abstracción: superordinado, subordinado y de nivel básico. Este último valorado por Rosch como el nivel óptimo, en el que el sistema cognitivo humano funciona con la máxima eficiencia; y (b) la dimensión horizontal, en la que las categorías se organizan en torno a prototipos, que son considerados los mejores ejemplares de la categoría porque poseen el mayor número de atributos que la definen. A partir de ellos se juzga la centralidad graduada de otros ejemplares más periféricos, que comparten menos atributos con las demás instancias.

Finalmente, se explica brevemente la noción de categorías ad hoc que, según la propuesta de Barsalou (1983), cumplen funciones importantes dentro de contextos muy específicos, aunque no necesariamente corresponden a taxonomías estrictas, ni estén lexicalizadas.

2.3. El significado lingüístico y la categorización

En esta sección se exponen algunos aspectos relacionados con el significado lingüístico y su relación con los procesos de categorización. Concretamente, se muestra la perspectiva de algunos autores que orientan su investigación con un enfoque cognitivista, es decir, que reconocen y dan prevalencia a las bases cognitivas del lenguaje. Estos fundamentos teóricos aportan elementos relevantes para esta investigación, ya que en ella se aborda el tema del desarrollo léxico-semántico infantil y su relación con los procesos cognitivos.

En primer lugar, se introduce el tema de la adquisición de los significados y su estrecha relación con el proceso cognitivo de categorización, que, según se ha comprobado, está presente desde temprana edad. En esta sección se revisan los

aportes de algunos investigadores, quienes han intentado dar cuenta de las diferencias entre las categorías infantiles y las del adulto, y han tratado de explicar la naturaleza de los errores referenciales en las primeras emisiones verbales de los seres humanos.

En segundo lugar, se examina el tema del almacenamiento y recuperación del léxico adquirido, y se expone la perspectiva de algunos teóricos que defienden la existencia de un “lexicón mental”, en el que las palabras se encuentran representadas y organizadas en un sistema jerárquico de redes semánticas.

Finalmente, la exposición se enfoca en el desarrollo del lenguaje en la edad escolar, desde los planteamientos de algunos investigadores dedicados a estudiar los cambios lingüísticos en esta etapa, que ha sido denominada “etapa tardía del lenguaje”. Las diferentes perspectivas sobre el tema aportan elementos útiles para caracterizar la población objeto de estudio de la presente investigación.

2.3.1. La adquisición del significado y su relación con la categorización

Aunque se ha demostrado que, mucho antes de empezar a hablar, los infantes muestran signos de comprensión del lenguaje, en general, se acepta que producen sus primeras palabras reconocibles alrededor de los 12 meses de edad (Clark 1973, 1993; Bloom 2002; Niño 2007; Karmiloff y Karmiloff-Smith 2005). La manera como asignan significado a esas primeras emisiones ha sido tema central en las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje (Clark, 1973 y 1993; Pérez-Granados & Callanan, 1997; Baldwin, 2002; Callanan & Sabbagh, 2004; Mayor & Plunkett, 2010). Este proceso, en el que se aprende a vincular las formas verbales con sus referentes, se produce con una gran rapidez y aparente facilidad, sin

embargo, requiere de la interrelación de diversas capacidades y habilidades altamente complejas (Bloom, 2002).

Numerosos trabajos han demostrado que la capacidad de procesar los significados de las palabras se hace cada vez más eficiente en la medida en que el vocabulario se incrementa. También se ha encontrado que, no solo en las etapas iniciales, sino en todas las edades, existen grandes diferencias entre el léxico receptivo y expresivo, ya que los infantes comprenden un número significativamente mayor de palabras que las que producen (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005, p. 118). Se cree que cuando un niño o una niña ha adquirido aproximadamente 150 palabras, lo que ocurre cerca de los dos años de edad, se produce una súbita explosión del vocabulario, que se manifiesta concomitantemente con el inicio de la gramática (Bloom, 2002; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005); este fenómeno ha sido denominado “hipótesis de la masa crítica” (Markman y Bates, citadas por Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005, p. 119).

El rápido incremento que experimenta el vocabulario infantil en esta etapa, ha sido vinculado con la capacidad cognitiva de categorizar. En efecto, algunos investigadores han comprobado que, desde edades muy tempranas, los niños y niñas demuestran la habilidad de discriminar instancias de una categoría y tratarlas como equivalentes (Rosner & Hayes, 1977; Gelman & Markman, 1986; Gelman & Markman, 1987; Bornstein, & Arterberry, 2010). Al respecto, existen estudios que revelan que, incluso mucho antes de cumplir el primer año de vida, y de la aparición de las primeras palabras, los seres humanos poseen la habilidad para organizar objetos en categorías perceptuales (Roberts, 1988; Eimas & Quinn, 1994; Quinn, 2002; Quinn *et al*, 2003). No obstante, las categorías infantiles difieren

considerablemente de las del adulto (Keil, en Oakes y Rakison, 2003). Tal disparidad se manifiesta en las primeras palabras adquiridas, las cuales, como destaca Clark (1973, p. 72), todavía no poseen un significado completo, sino que constan de rasgos parciales que, de alguna manera, corresponden a algunas de las características o componentes del modelo adulto; sin embargo, con el tiempo, tienden a coincidir con los referentes convencionales, como resultado de la adición paulatina de otros componentes de significado.

Según señala Clark (1973 y 1993), durante los primeros estadios de adquisición del lenguaje, los infantes incurren en numerosos errores referenciales, debido al desconocimiento de la combinación exacta de los rasgos que definen las categorías. Un error que se observa con frecuencia en las primeras palabras infantiles es el de sub-generalizaciones o sub-extensiones, en el que una palabra es utilizada para hacer referencia a un rango más restringido de entidades (Aitchison, 1987; Clark 1993; Karmiloff y Karmiloff-Smith 2005). Este tipo de confusión es ejemplificado por Leopold (citado por Aitchison, 1987, p. 90), quien describe el caso una niña de 20 meses de edad, quien se negaba a aceptar que la palabra *blanca* pudiera ser utilizada para referirse a páginas u hojas blancas, ya que ella la asociaba únicamente con la nieve. Tal equívoco había sido originado por el contexto específico en el que la niña había adquirido esa palabra, y todavía no comprendía que podía ser extendido a otros referentes.

Otro tipo de error referencial consiste en que el vocabulario inicial puede designar clases más amplias que las del adulto. Por ejemplo, una niña podría utilizar la palabra *perro* para designar no solo a esta clase de mamíferos sino también a gatos, *caballos*, *vacas* y *cebras*. Este fenómeno, conocido como sobre-

generalización o sobre-extensión semántica, ha recibido gran atención por parte de los psicolingüistas (Clark 1973 y 1993; Brown 1981; Bloom, 2002; Karmiloff y Karmiloff-Smith 2005). Clark (1973) sostiene que la menor podría caracterizar la palabra *perro* con base en solo un rasgo: “*el tener cuatro patas*”, por lo que incluiría dentro de este término a todo animal de cuatro patas. Sin embargo, gradualmente irá restringiendo su significado hasta que coincida con el del adulto. Esto se hará posible en la medida en que incorpore otros rasgos de la categoría (el sonido que produce el perro, su tamaño relativo, etc.), y concomitantemente adquiera nuevas palabras para nombrar a otros elementos como *cebra*, que será asociado con sus rasgos diferenciadores (*pezuñas, crin, rayas*).

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005, p. 104), afirman que las sub-generalizaciones y sobre-generalizaciones no se originan, necesariamente, en limitaciones perceptivas, sino en la concepción que se tenga de las categorías, sumada a sus limitaciones en el vocabulario productivo. Por ejemplo, el hecho de que un niño o niña utilice el término *agua* para referirse a la lluvia, a un lago y a una piscina, no necesariamente significa que no sea capaz de percibir los rasgos que diferencian a estas entidades, más bien, podría deberse a que solo conoce esta palabra, y por lo tanto la utiliza para designar a todas las entidades que, de alguna forma, se relacionen con ella. Esta posición es compartida por Bloom (2002) quien sostiene que las imprecisiones en el significado de las primeras palabras podrían no ser típicamente errores, sino expresiones perfectamente razonables, dado el reducido vocabulario infantil y la falta de recursos sintácticos productivos.

El fenómeno de sobre-extensión semántica también ha sido abordado por Brown (1981, pp. 29-32), quien lo considera una evidencia clara de la facilidad que

tienen los niños y niñas para formar categorías abstractas. Las primeras palabras, señala este autor, son usadas con un sentido muy general; cuando utilizan *perro* para señalar cualquier tipo de animal de cuatro patas, o *papá* para referirse a cualquier representante adulto de sexo masculino que pasa por su vista, los infantes pudieron haber abstraído conjuntos de atributos y formado categorías generales. Los padres, en lugar de asignarle un nombre genérico a la categoría formada por ellos, como “cuadrúpedos” u “hombres adultos”, se encargan de fomentar la reducción de los ejemplares que nombran con un mismo término, hasta que esté acorde con el uso convencional.

Brown niega la afirmación de algunos investigadores acerca de que la mente infantil es más concreta que la del adulto y, por tanto, su vocabulario evoluciona desde lo concreto hacia lo abstracto, lo que explicaría que adquieran los términos *leche* y *agua* antes que *líquido*, *manzana* y *naranja* antes que *fruta*, y *mesa* y *silla* antes que *muebles*. Desde su perspectiva, el primer vocabulario está determinado predominantemente por las palabras que, con mayor frecuencia, utilizan los adultos para interactuar con sus hijos e hijas y moldear sus expresiones, y no por su imposibilidad de formar categorías generales.

Con una posición similar a la de Brown, y desde un enfoque cognoscitivo más reciente, Mandler (2003, 2004, 2007 y 2008) argumenta que el desarrollo infantil avanza de lo abstracto a lo concreto, y afirma también que la formación de los conceptos precede al lenguaje e implica la formación de categorías, por lo que se refiere a ellos como categorías conceptuales. Esta autora señala que los primeros conceptos infantiles difieren de los de los adultos, ya que son más globales, y por eso son juzgados como mal definidos y demasiado generales. Sin embargo, afirma

Mandler (2003), estos son los que establecen las bases para las generalizaciones inductivas, sobre las cuales se organiza el sistema conceptual adulto.

Desde esta perspectiva, Mandler (2004) rechaza la hipótesis de Rosch y sus colegas acerca de que los conceptos del nivel básico de categorización son los primeros que se adquieren, y que a partir de ahí se desarrollan las categorías supraordinadas y subordinadas. Por el contrario, sostiene que los nombres del nivel básico se aprenden primero debido a que son los que con mayor frecuencia usan los adultos, en el lenguaje cotidiano, especialmente cuando se dirigen a sus hijos e hijas.

La formación de los conceptos, desde la propuesta de Mandler, es de tipo “top-Down”; esto quiere decir que los conceptos de nivel básico se derivan de clases más generales, y heredan sus propiedades, dando lugar al sistema de jerarquías que organizan el sistema conceptual. Por ejemplo, cuando un infante observa a un gato, un perro o a otros mamíferos, el concepto que surge en él es el de *animal*, aunque todavía no tenga una palabra convencional para designar a esta categoría. Tan pronto aprende el nombre de uno de ellos, independientemente de cual aparezca primero (perro, gato, vaca), comienza a generalizar su uso extendiéndolo a todos los mamíferos que encuentra en su entorno. Cada vez que aprende una nueva palabra para distinguir a cada uno de estos animales, los va diferenciando conceptualmente y empieza a reconocerlos como entidades distintas que tienen su propio nombre, que hacen sonidos particulares, y tienen sus propios patrones de comportamiento.

Desde este marco de referencia, lo que interesa destacar es que, desde temprana edad, los seres humanos cuentan con una capacidad cognitiva que les permite analizar y abstraer características relevantes de los diversos eventos y

entidades de su ambiente circundante. Dicha capacidad, que parece anteceder al lenguaje, es la que proporciona las bases para la adquisición de las categorías; estas, en un principio difieren de las de los adultos, pero con el tiempo se van organizando y codificando de manera compleja en el lenguaje, hasta que llegan a coincidir con los modelos convencionales.

2.3.2. Almacenamiento y organización de los significados: El lexicón mental

En lo que respecta a la manera como se almacena y se recupera de la memoria el léxico adquirido, se cree, desde muy pequeños, los humanos organizan las palabras en un sistema jerárquico de redes semánticas. Según afirman Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), esto ha quedado demostrado en numerosas investigaciones psicolingüísticas.

En relación con el proceso de almacenamiento, organización y recuperación del léxico, una de las aproximaciones más aceptadas actualmente es la que postula la existencia del lexicón mental que, según Jackendoff (2002, p. 130), consiste en un almacén de palabras, ubicado en el cerebro humano, desde donde se recuperan los elementos léxicos necesarios para construir las expresiones. Desde la perspectiva de Jackendoff, el lexicón mental no solo almacena las palabras asociadas con sus características fonológicas, sintácticas y semánticas, sino que también contiene frases hechas y expresiones idiomáticas. Esta posición es similar a la de Langacker (2008, p.16), para quien el lexicón está conformado por un conjunto de expresiones fijas en un lenguaje. Con el término “expresiones fijas” se refiere no solo a las palabras sino también a unidades más grandes.

Tanto la adquisición del léxico como la construcción del lexicón mental se relacionan estrechamente con la memoria de almacenamiento (Baralo, 2005). Es por ello que el lexicón se compara a menudo con el concepto de “memoria semántica” descrito por Tulving (1972). Este autor afirma que la memoria semántica es la que almacena el conocimiento general que una persona tiene acerca de las palabras, o sea que es el conocimiento objetivo que se necesita para usar el lenguaje.

En la psicología evolutiva se acepta ampliamente la idea de que las palabras son representadas en la memoria semántica o lexicón mental. Por ejemplo, Eve Clark (1993) resalta la importancia del lexicón, y lo considera fundamental en el proceso de adquisición de lenguaje. Esta autora argumenta que, el caudal de vocabulario que se concentra en el lexicón, es el que permite al hablante reconocer las palabras para comprender los mensajes que escucha, así como extraer las formas lingüísticas apropiadas, de acuerdo con sus necesidades de expresión, para cada entorno específico. Igualmente, señala que su organización posibilita el establecimiento de relaciones y equivalencias entre conjuntos de entidades, y su incorporación dentro de un sistema de jerarquías; o sea que permite al hablante comprender las relaciones de significado como las de inclusión, incompatibilidad e identidad.

Otra de las investigadoras que defiende firmemente la existencia de un lexicón mental organizado sistemáticamente es Jean Aitchison (1987). Esta autora afirma que el contenido de palabras del lexicón es flexible y variable, debido a que constantemente se le agregan palabras y significados nuevos, se modifican la pronunciación y/o el significado de las ya existentes, y también crean nuevas

palabras y nuevos significados durante el discurso (Aitchison, 1987, p. 7). Aitchison rechaza que el lexicón pueda ser comparado con la manera como se organizan las palabras en un diccionario, compartiendo con los lingüistas cognitivos la visión enciclopédica y dinámica del significado. Esta investigadora resalta además la gran complejidad y extensión del lexicón, así como la naturaleza variable y flexible de los significados, de los cuales afirma que no poseen límites claramente definidos, ya que la misma palabra puede aplicarse a una familia completa de entidades que no necesariamente comparten todas las características en común.

Dockrell y Messer (2004, p. 35) también admiten la existencia de un lexicón mental en el que están representados los significados de las palabras, los cuales establecen vínculos complejos que dan lugar a la formación de una serie de redes interconectadas, que componen campos semánticos. El concepto de campo semántico es abordado también por Clark (1993, p. 9), quien los define como un grupo de entradas léxicas que se relacionan entre sí de diversas formas y que pueden ser capturadas y representadas en el lexicón dentro de un solo término. Es decir, la organización de campos semánticos dentro del lexicón mental supone el proceso cognitivo de categorización.

Al respecto, Aitchison (1987, p. 90) observa que, en el proceso de adquisición del vocabulario y su organización en el lexicón mental, el infante descubre que las entidades del entorno pueden ser agrupadas y almacenadas dentro de un mismo término, lo que le lleva a categorizar ejemplares según la clase a la que pertenecen. Las sub-extensiones y sobre-extensiones del significado, argumenta esta autora, son una demostración del proceso de categorización que, en las fases iniciales de adquisición del lenguaje, es muy diferente al del adulto. Su

explicación de estos fenómenos gira en torno a la teoría de prototipos. Esta investigadora argumenta que las niñas y niños organizan las categorías con base en prototipos, aunque tienden a analizar sus características de manera diferente a los adultos; no necesariamente se enfocan en los mismos rasgos ni les dan la misma prioridad, por lo que sus prototipos suelen ser diferentes; sin embargo, en la medida en que se hacen mayores, las discrepancias entre sus categorías y las del adulto se disminuyen paulatinamente, hasta ser conformadas por rasgos más similares a los convencionales (Aitchison, 1987, p. 92).

Esta autora retoma un ejemplo de Bowerman (1980) sobre los prototipos formados por Eva, de 16 meses. La niña usaba la palabra *luna* para referirse no solo al astro que observaba en el cielo, sino también a una rodaja de limón, a una hoja verde brillante, a los cuernos de una vaca, a una hoja de papel con forma de media luna, y a las imágenes de vegetales de color amarillo y verde. Al parecer, la forma de medialuna era para la niña una propiedad importante para decidir que ejemplares podían pertenecer a la categoría de *luna*.

El caso de Eva permite comprender que existen importantes discrepancias en el proceso de categorización infantil con respecto al convencional. No obstante, como han observado diversos investigadores, el vocabulario se va organizando gradualmente, dando lugar al establecimiento de vínculos semánticos cada vez más similares a los del adulto. La construcción de redes, como señala Aitchison (1987), involucra la comprensión de las conexiones entre palabras, o sea que se relaciona con la capacidad de establecer relaciones semánticas como sinonimia, hiponimia y meronimia.

En este marco de referencia, parece coherente la idea de la existencia de un lexicón mental en el que se almacena y organiza gradualmente el vocabulario adquirido. Como se puede deducir de los planteamientos anteriores, los vínculos entre las palabras, dentro de ese lexicón mental, son múltiples y diversos, por lo que las redes semánticas que llega a establecer un individuo pueden ser sumamente complejas e intrincadas. Una de las principales características que se atribuye a este vasto almacén de palabras, es su permanente variabilidad; por lo que se entiende que, cualquier experiencia vivida por el individuo, en su continua relación e interacción con el entorno, puede convertirse en una fuente de conocimientos que genere cambios en el lexicón, bien sea porque se incorporen palabras nuevas o porque se modifique el significado de las ya existentes. Esta flexibilidad del lexicón se relaciona con el concepto dinámico del significado lingüístico, que es postulado en el marco de la SC, y permite explicar la continua evolución del léxico infantil; este se incrementa y complejiza de manera gradual a lo largo del desarrollo, en un proceso que se prolonga incluso durante la edad adulta, tal como han observado algunos investigadores (Barriga, 2002; Nippold, 2007; Ameel, Malt y Storms, 2008).

Estos postulados son de particular relevancia para esta investigación, ya que en ella se pretende poner en evidencia algunas particularidades que ocurren en el lexicón mental, a lo largo del proceso de escolarización, a través de la elicitación de las relaciones semánticas de inclusión. De ahí que, la permanente expansión y reorganización del lexicón mental que experimenta el escolar, se constituye en el tema central de la siguiente sección.

2.3.3. El desarrollo del léxico en la etapa tardía del lenguaje

Durante mucho tiempo, las investigaciones sobre adquisición del lenguaje se enfocaban en el estudio de las etapas tempranas de adquisición (entre los cero y cinco años aproximadamente), pues se creía que en estas edades ya se habían terminado de adquirir las bases fundamentales del desarrollo, especialmente en lo que se refiere a la morfología y la sintaxis de la lengua (Barriga, 2002). Las etapas tardías del lenguaje no habían recibido tanta atención de parte de los investigadores; no obstante, trabajos más recientes han demostrado que este desarrollo no culmina a los seis años de edad, sino que, por el contrario, el nivel lingüístico experimenta un enriquecimiento gradual del vocabulario, y una constante reestructuración de los aspectos formales de la lengua, que incluso se extienden hasta la edad adulta (Barriga, 2002; Nippold, 2007; Ameer, Malt y Storms, 2008).

Se ha postulado que el nivel de lenguaje es un importante predictor del éxito académico, por su papel fundamental en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Dockrell y Messer, 2004; Koutsoftas, 2014). De igual manera, los investigadores que se han dedicado a estudiar los cambios lingüísticos en la edad escolar, coinciden en resaltar que la alfabetización tiene una influencia crucial en la expansión del vocabulario (Barriga, 2002; Tolchinsky, 2004; Nippold, 2007; Best, Dockrell, & Braisby, 2006). Por lo tanto, el lenguaje y la habilidad lectora se consideran conocimientos recíprocos que se refuerzan mutuamente, en un proceso continuo (Morris & Mather, 2008). Se ha observado que los estudiantes con mayor vocabulario son más eficientes en la comprensión lectora, que aquellos

que poseen un vocabulario más pobre; mientras que los buenos lectores desarrollan más vocabulario que los lectores pobres (Dockrell y Messer, 2004)

El énfasis en la lectoescritura convierte a la escuela en una importante promotora de desarrollo tardío del lenguaje, pues a través de la lectura de textos, los estudiantes se familiarizan con una gran cantidad de vocablos complejos que son poco frecuentes en el habla cotidiana; además, se enfrentan a vocabulario abstracto y con sentido figurado, y a estructuras sintácticas más complejas que caracterizan a los textos escritos (Nippold 2007; Tolchinsky, 2004). El conocimiento fonológico también se incrementa en la medida en que el estudiantado se enfrenta al reto de asociar fonemas, sílabas y palabras, con sus respectivos símbolos ortográficos, habilidades que son indispensables tanto en lectura como en la escritura (Koutsoftas, 2014).

En general, los investigadores enfatizan en la influencia que ejerce la lectoescritura sobre el desarrollo lingüístico en la edad escolar. Los estudiantes adquieren fácilmente nuevo vocabulario durante la lectura y desarrollan estrategias metalingüísticas, tales como la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas y de analizar sus aspectos morfológicos. Además, el vocabulario aprendido en las diferentes asignaturas académicas es reforzado mediante su uso en tareas escolares, como exposiciones orales y redacciones, en las que se debe emplear un léxico más sofisticado y estructuras sintácticas más elaboradas que las del lenguaje coloquial (Dockrell y Messer, 2004).

La socialización también se considera un factor que incide notablemente en el desarrollo de la competencia lingüística¹¹ en los años escolares. Al ingresar al sistema de educación formal los estudiantes tienen más oportunidades de participar en juegos sociales e involucrarse en conversaciones espontáneas con sus pares; estas experiencias les dan la posibilidad de aumentar su repertorio lingüístico, además de que desarrollan mayores habilidades pragmáticas (Blum-Kulka, 2004). También se ha señalado, desde el campo de la neuropsicología, que el lenguaje durante la edad escolar, es favorecido por el desarrollo de la memoria y el pensamiento abstracto. Tales procesos cognoscitivos posibilitan un considerable avance en la productividad oral, que se manifiesta en el incremento de la cantidad y diversidad léxica, así como en una estructuración sintáctica más compleja. (Inozemtseva, Matute, González, y otros, 2010)

Otros autores destacan la influencia de los contenidos curriculares en la expansión del vocabulario y la construcción de nuevos significados. Barriga (2002) afirma que la enseñanza de diversos campos semánticos, como los días de la semana, los colores, las estaciones, las partes del cuerpo o las relaciones de parentesco, contribuyen a que el escolar vaya transformando paulatinamente la manera como organiza el conocimiento de la realidad, a la que asigna nuevos significados. Es así como, algunos términos comunes como *mamá*, *papá* o *tío*, que al principio solo designan para el infante personajes de su cotidianidad, más tarde serán relacionados como pertenecientes a una categoría, cuyos ejemplares son caracterizados por nexos familiares. La influencia que ejercen las demandas

¹¹ La competencia lingüística se refiere al conocimiento que un hablante tiene del sistema de la lengua (Barriga, 2002, p. 35)

académicas de la educación formal en el crecimiento del vocabulario es reafirmada por Koutsoftas (2014), quien señala que, en la etapa escolar, los estudiantes están constantemente expuesto a nuevas palabras de las que deben aprender no solo su significado sino también sus relaciones con otras palabras que ya hacen parte de su léxico.

Nippold (2004 y 2007) destaca que, durante la edad escolar, el progreso y la expansión del vocabulario también se evidencia en la habilidad de recuperar palabras con una mayor velocidad y exactitud durante el discurso, y de definir vocabulario complejo necesario para las tareas escolares. Por su parte, Ameen, Malt, y Storms (2008) aseguran que incluso los nombres de objetos concretos, que son adquiridos más fácilmente, continúan desarrollándose más allá de la niñez temprana. Estos autores afirman que el uso de nombres comunes evoluciona gradualmente durante el desarrollo léxico tardío, de manera que las categorías son constantemente reorganizadas, mostrando una convergencia gradual hacia las categorías adultas.

La manera como los niños formulan definiciones de términos es otro aspecto en el que se evidencia el progreso semántico durante la edad escolar. Dockrell and Messer (2004) reportan que antes de la edad de siete años, las definiciones que se formulan son simples, tienden a enfocarse en la información perceptual o funcional, y carecen de términos subordinados (Benelli et al., 1988; Storck y Looft 1973; Watson 1995; citados por Dockrell and Messer, 2004); mientras que más adelante se producen definiciones más precisas, que incluyen más información social convencional, y que gradualmente van incorporando la alusión a términos superordinados (Benelli et al., 1988; Curtis 1987; Snow 1990; Watson 1995; citados

por Dockrell y Messer, 2004). Nippold (2007, p. 105) también se refiere a la evolución en las definiciones; señala que, durante la edad escolar y la adolescencia, estas mejoran tanto en contenido semántico como en la forma sintáctica; además, se incrementa la cantidad de palabras que pueden ser definidas de manera más exacta y con mayor número de rasgos definitorios. Según afirma esta investigadora, las definiciones infantiles, conforme se avanza en edad, van tomando un estilo formal, más similar al tipo de definición aristotélica, en la que se incluye la categoría específica a la que pertenece el término definido, y una frase predicativa que lo describe.

Los planteamientos anteriores permiten concluir que la capacidad lingüística en la edad escolar experimenta transformaciones importantes en sus diferentes áreas (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Dichos cambios son patrocinados, en parte, por el aprendizaje de la lectoescritura, y también gracias a la diversidad de experiencias adquiridas dentro del sistema educativo formal. Particularmente, los progresos semánticos descritos, relacionados con la expansión del vocabulario, la organización de las categorías y redes semánticas, así como la evolución en la capacidad de formular definiciones, son de particular interés para esta investigación, ya que permiten suponer que es posible identificar diferencias importantes en la capacidad lingüística del estudiantado, a través de los diferentes grados escolares.

2.3.4. Resumen

En la primera parte de esta sección, se abordó el tema de la adquisición de los significados y su estrecha relación con el proceso cognitivo de categorización.

Según la observación de algunos investigadores, las primeras categorías infantiles difieren de las de los adultos, lo que se manifiesta en algunos errores referenciales en los que incurren los niños, como las sub-extensiones y las sobre-extensiones semánticas. Estas últimas han atraído la atención de los investigadores, y algunos de ellos coinciden en afirmar que reflejan la capacidad del niño de formar categorías abstractas (Brown, 1981; Bloom, 2002; Mandler 2004 y 2008). En esta revisión, se destacó el enfoque cognitivo de Jean Mandler, quien postula la formación de conceptos globales tempranos que preceden al lenguaje, y sostiene que la organización jerárquica del sistema conceptual es de tipo “top-down”, en donde los conceptos de nivel básico se derivan de clases más generales y heredan sus propiedades; es decir, esta autora afirma que la formación del sistema conceptual procede de lo abstracto a lo concreto.

En la segunda parte se abordó el tema del lexicón mental, el cual, según es aceptado ampliamente en el campo de la psicolingüística y la psicología cognitiva, consiste en un almacén de palabras, ubicado en el cerebro humano, en donde estas se encuentran organizadas y relacionadas unas con otras, en redes interconectadas que componen campos semánticos.

Seguidamente, la exposición se enfocó en los principales planteamientos de Jean Aitchison, en torno a la organización de los primeros significados y la construcción del lexicón mental. Esta autora afirma que dicho proceso supone la categorización de ejemplares según la clase a la que pertenecen y la construcción de redes semánticas; esto involucra la comprensión de las conexiones entre palabras y la capacidad de establecer relaciones de significado entre ellas.

Finalmente, se dirigió la atención hacia el desarrollo del léxico en la etapa tardía del lenguaje, que comprende el periodo escolar, entre los 6 y 12 años de edad. Numerosos investigadores, que se han dedicado a estudiar los cambios lingüísticos en esta etapa, sostienen que, durante estos años, el lenguaje experimenta un proceso de expansión en el que continúan desarrollándose gradualmente las diferentes áreas de fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Este desarrollo tardío del lenguaje está directamente relacionado con la alfabetización y con toda una serie de experiencias sociales, cognitivas y lingüísticas que se experimentan al momento de ingresar al sistema educativo formal. Específicamente, en relación con el desarrollo semántico, que es de interés central para esta investigación, los investigadores reconocen que durante la edad escolar se propicia la expansión del léxico y la reorganización de redes semánticas, lo que se evidencia en una mayor velocidad y exactitud en la recuperación de palabras, el perfeccionamiento de las definiciones y la convergencia gradual de las categorías hacia los modelos adultos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico con el que se orientó la investigación. Se especifica el escenario en el que se obtuvieron los datos, el tipo de muestra y las características de la población seleccionada para el estudio. Se realiza además una descripción detallada de las técnicas e instrumentos, así como del procedimiento de la entrevista que se llevó a cabo para la recolección de los datos. Finalmente, se mencionan las variables y los indicadores cualitativos y cuantitativos tomados en cuenta para el tratamiento de los datos.

3.1. Diseño de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo con una metodología mixta, en la que buscó articular algunos aspectos de los enfoques cualitativo y cuantitativo.

El enfoque cuantitativo tiene como característica central la búsqueda y obtención de datos, cuyo análisis da lugar a conclusiones que permiten comprobar las hipótesis que han sido formuladas con anticipación. El estudio de los datos en una investigación cuantitativa se fundamenta entonces en el análisis estadístico (Ackerman & Com, 2013, p. 40).

Desde el enfoque cuantitativo, en esta investigación se buscó obtener datos susceptibles de análisis numérico, que posibilitaran el establecimiento de patrones diferenciales entre individuos de diferentes grupos étnicos. Con estos datos se pretendió apoyar el supuesto de que el vocabulario, durante la etapa escolar, se

expande de manera gradual y progresiva en la medida en que se avanza en edad y grado escolar.

Con este estudio no se pretende que los resultados obtenidos tengan las características estrictas de validez y fiabilidad¹² requeridas en un estudio cuantitativo, ya que la muestra contemplada no es estadísticamente representativa; no obstante, se espera que los resultados puedan sentar las bases para investigaciones futuras, que abarquen poblaciones mayores, para obtener datos acerca del desarrollo del léxico infantil que permitan hacer inferencias en universos más amplios.

Por otra parte, desde el enfoque cualitativo, se intentó recabar datos que permitieran formular descripciones que no estuvieran ligadas a indicadores numéricos, sino que permitieran dar cuenta de patrones culturales y características particulares reflejadas en el léxico de la población escolar contemplada el estudio. Este tipo de investigación se basa, principalmente, en observaciones y descripciones de datos sin necesidad de utilizar modelos estadísticos que sustenten las conclusiones. Por lo tanto, no se formulan hipótesis previas; al contrario, algunas interrogantes surgen de los hallazgos obtenidos (Ackerman & Com, 2013, p. 41).

Como resaltan Ackerman y Com (2013, p. 41), los estudios cuantitativos ofrecen la posibilidad no solo de comparar y generalizar resultados, sino que también facilitan la reproducción de las propuestas investigativas con idénticas características. Mientras que las investigaciones de perfil cualitativo ofrecen una

¹² “En la investigación cuantitativa la validez es el grado en que una prueba mide lo que se supone que tiene que medir o el grado en que puede ser empleada con buenos resultados para los fines deseados y la fiabilidad es la medida del grado en que una prueba proporciona resultados consistentes” (Richards, 1994, citado por Reguera, 2009, p. 94)

mayor riqueza interpretativa, que otorga mayor significado a los datos obtenidos. Por consiguiente, para el análisis de los datos de esta investigación, se consideró que los dos enfoques, tanto el cuantitativo como el cualitativo, resultaron pertinentes y productivos para los objetivos, ya que la combinación de ambos permitió una mayor riqueza en la descripción y explicación acerca del léxico de la población escolar.

Tal como se explicó más detalladamente en el capítulo de introducción, en concordancia con lo que afirman Hernández Fernández y Baptista (2010, p. 80), desde el punto de vista de los alcances proyectados para los resultados, esta investigación es exploratoria y descriptiva. Se considera exploratoria ya que el problema examinado no ha sido abordado con la misma perspectiva en estudios anteriores. Además, encaja dentro de la caracterización de una investigación descriptiva, ya que busca especificar, sistemáticamente, las características más sobresalientes de los diferentes tipos de relaciones semánticas de inclusión, producidas por la muestra de estudiantes seleccionados.

3.2. Escenario

El escenario en el que se llevó a cabo la recolección de datos consistió en un espacio institucionalizado correspondiente a la escuela Félix Arcadio Montero Monge. Esta es una institución pública, situada en una zona urbana del Cantón Tercero de la Provincia de Heredia. En ella se imparten los grados de primero a sexto de educación general básica, y cuenta con una matrícula aproximada de 600 estudiantes. La escuela funciona en jornada continua desde las 7:00 de la mañana

hasta las 5:40 de la tarde, en donde las secciones se distribuyen en dos jornadas que alternan día de por medio.

3.3. Tipo de muestra

Para obtener los datos de la investigación se seleccionó una muestra no probabilística, que se conoce también como dirigida. Esta consiste en un procedimiento informal en el que se selecciona, de manera controlada, a un grupo de individuos que presentan ciertas características. En este tipo de muestra no se pretende que dicho grupo sea representativo de un universo o población determinada, ni que los datos puedan generalizarse en términos probabilísticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 190).

La selección de individuos se realizó buscando obtener una muestra homogénea, es decir, en la que los individuos presentaran ciertos rasgos típicos similares o representativos de un segmento de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 398). Para tratar de lograr la homogeneidad se seleccionaron estudiantes que exhibieran un rendimiento académico promedio, de acuerdo con el criterio pedagógico de la docente de grupo; es decir, no se tomaron en cuenta los alumnos que presentaran dificultades evidentes en el lenguaje o en el aprendizaje, ni aquellos en quienes se sospechara la presencia de habilidades cognitivas o lingüísticas superiores. Estos casos fueron excluidos del estudio, ya que sus respuestas podían diferir significativamente de las del resto de participantes.

3.3.1. Población

La población contemplada en el estudio estuvo constituida por 75 niños, niñas y jóvenes, entre los 7:00 y 12:11¹³ años, quienes se encontraban cursando los grados de primero a sexto de educación general básica, en el curso lectivo 2017, inscritos en la escuela que sirvió de escenario para la investigación. Cabe señalar que, dentro de la estructura del sistema educativo costarricense, los seis niveles que conforman la educación primaria se dividen, a su vez, en dos ciclos. Los grados primero, segundo y tercero, corresponden al primer ciclo, mientras que los grados cuarto, quinto y sexto, corresponden al segundo ciclo de la educación general básica.

De los 75 estudiantes entrevistados se descartaron aquellas muestras en las que no fue posible obtener respuestas satisfactorias, ya fuera por timidez excesiva, cansancio o por falta de colaboración de los participantes. La muestra final se conformó con 60 mujeres y varones, en igual proporción para cada sexo, y con la misma cantidad de participantes de cada nivel escolar. La población resultante se distribuyó en seis grupos, de acuerdo con el grado escolar que se encontraban cursando los estudiantes, quedando conformada de la siguiente forma:

- a) Diez estudiantes de primer grado, cinco mujeres y cinco varones, en edades comprendidas entre los 7:00 y 7:10 años.
- b) Diez estudiantes de segundo grado, cinco mujeres y cinco varones, en edades comprendidas entre los 8:1 y 8:11 años.

¹³ En adelante se utilizará la notación “a: b” para expresar las edades. En donde “a” se refiere al número de años cumplidos y “b” al número de meses.

c) Diez estudiantes de tercer grado, cinco mujeres y cinco varones, en edades comprendidas entre los 9:00 y 9:11 años.

d) Diez estudiantes de cuarto grado, cinco mujeres y cinco varones, en edades comprendidas entre los 10:2 y 10:11 años.

e) Diez estudiantes de quinto grado, cinco mujeres y cinco varones, en edades comprendidas entre los 11:0 y 11:8 años.

f) Diez estudiantes de sexto grado, cinco mujeres y cinco varones, en edades comprendidas entre los 12:1 y 12:11 años.

3.3.2. Criterios para la selección de los participantes

Los estudiantes fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios:

a) Debían estar inscritos en alguno de los niveles de primero a sexto grado en la escuela seleccionada para el estudio.

b) No tener sobre-edad para el grado que se encontraban cursando, ya fuera por motivos de repitencia o deserción.

c) No debían ser usuarios regulares ni haber asistido en épocas anteriores a los servicios de apoyo en problemas de aprendizaje o de discapacidad cognitiva.

d) Los estudiantes que eran o habían sido usuarios del servicio de apoyo en terapia del lenguaje, no debían tener antecedentes de trastornos que pudieran comprometer, en algún grado, el desarrollo del léxico, tales como retardos en el desarrollo del lenguaje, trastorno fonológico, trastorno específico del lenguaje, trastornos alálicos, audiógenos o disfemias. De entre la población que era o había

sido usuaria de este servicio, solo se tuvieron en cuenta los estudiantes que presentaran o hubieran presentado trastornos fonéticos leves (uno o dos fonemas afectados), alteraciones miofuncionales o algún trastorno de la voz, como por ejemplo disfonías.

e) El desempeño de los estudiantes en clase, de acuerdo con el criterio pedagógico de la maestra a cargo del grupo, debía clasificarse como dentro del promedio.

Es importante destacar que todos los sujetos contemplados en la muestra estaban familiarizados, directa o indirectamente, con la investigadora, quien es funcionaria del centro educativo que sirvió como escenario de la investigación. Esta condición facilitó la creación de un ambiente propicio para la recolección de los datos, al posibilitar el hecho de que los estudiantes se sintieran a gusto y respondieran de manera espontánea y natural ante los estímulos que se les presentaba.

3.4. Técnica e instrumentos de investigación

La técnica seleccionada para obtener los datos de la investigación fue la observación estructurada; esta consiste en que el observador interviene dirigiendo la situación para obtener datos específicos (Barrantes, 2010, p. 179). El instrumento elegido para obtener las muestras lingüísticas fue la entrevista guiada o controlada (Barrantes, 2010, p. 194), que consistió en una conversación, entre la investigadora y cada participante considerado en la muestra. En dicha entrevista se utilizó un cuestionario o instrumento guía, previamente establecido, que fue idéntico para cada uno de ellos. Esto con el fin de que el grupo de estudiantes se enfrentara al

mismo tipo de estímulos, independientemente del grado escolar en el que se encontrara. La información se recolectó utilizando únicamente el código oral. De esta manera, se pretendió obviar las discrepancias que pudieran originarse en los diferentes grados de desarrollo de la escritura, que hubiera alcanzado el estudiantado, en razón de su grado escolar.

3.4.1. Materiales: Cuestionario guía e instrumento de registro

El cuestionario guía estuvo conformado por una serie de preguntas abiertas con las que se estimuló a la población estudiantil para que formulara términos hiponímicos, hiperonímicos y meronímicos, relacionados con siete categorías superordinadas, las cuales se distribuyeron de la siguiente forma:

a) Tres categorías naturales o biológicas: *animales, frutas y flores*.

b) Cuatro categorías artificiales: *instrumentos musicales, medios de transporte, muebles y ropa*. La primera de ellas, la de *instrumentos musicales*, sirvió como introducción o práctica, de tal forma que el estudiantado se familiarizara con las preguntas y tuviera mayor claridad sobre los tipos de respuestas que se esperaba obtener. Este ítem de práctica no se tomó en cuenta para efectos del análisis de los resultados.

Las categorías fueron seleccionadas del trabajo de Posnansky (1978) quien contempló en su investigación una población similar a la que se propone en este trabajo. Esta investigadora estudió la capacidad de generar instancias relacionadas con 25 categorías diferentes, en estudiantes de segundo a sexto grado. Estas también han sido empleadas en trabajos similares, desarrollados con población escolar hispanohablante, como el de Goikoetxea (2006) quien consideró 52 categorías, y el

de Piñero, Morenza, Torres, y Sierra (1999), quienes abarcaron 20; entre ellas se encuentran incluidas todas las que se han tomado en cuenta en esta investigación, con excepción de los *medios de transporte*. Las categorías *vestido*, *medios de transporte* y *animales* también se consideraron en el trabajo sobre disponibilidad léxica en población preescolar costarricense, llevado a cabo por Murillo y Sánchez (2002).

Para efectos de esta investigación, se seleccionaron solamente siete categorías, con el propósito de reducir la extensión de la prueba y, de esta forma, disminuir los márgenes de error que pudieran resultar del agotamiento o pérdida de interés por parte de cada participante. Por otra parte, las categorías seleccionadas hacen parte de un cuerpo de conocimientos al que la comunidad estudiantil puede acceder fácilmente, tanto en los grados inferiores, como en los niveles superiores, ya que abarcan entidades que se vinculan con situaciones cotidianas en la vida diaria de todas las personas. Por lo tanto, corresponden a un léxico que se adquiere como resultado de la experiencia e interacción en entornos naturales (como el hogar, la escuela, la calle, el parque), sin que se requiera, necesariamente, de una instrucción sistemática dentro de un contexto educativo institucionalizado. No obstante, este léxico adquirido naturalmente, experimenta una mayor organización y crecimiento gradual, como resultado de las diversas experiencias, no solo académicas sino también sociales, lingüísticas y de toda índole, en las que se ve inmerso el estudiantado al ingresar al sistema educativo formal.

Con ayuda del cuestionario guía, se estimuló a las niñas, niños y jóvenes para que formularan una definición de una selección de ejemplares típicos, pertenecientes a cada una de las categorías superordinadas seleccionadas para el

estudio. Con esta tarea se intentó inducir al estudiantado para que produjera términos hiperonímicos. Seguidamente, se les solicitó que nombraran las que consideraran partes de esa entidad (términos meronímicos). Posteriormente, se les indujo a formular una definición de cada una de las categorías superordinadas, y, finalmente, se les pidió que nombraran todos los ejemplares (términos hiponímicos) que logaran relacionar con dicha categoría. El cuadro 3.1. resume las categorías y términos seleccionados.

Cuadro 3.1. Categorías y términos seleccionados para el estudio

Categoría superordinada	Ejemplar típico objeto de definición
1. Instrumentos musicales	Guitarra
2. Animales	Vaca
3. Frutas	Manzana
4. Flores	Rosa
5. Prendas de vestir	Camisa
6. Medios de transporte	Carro
7. Muebles	Silla

Los cuadros 3.2. y 3.3. resumen el cuestionario utilizado como guía para la entrevista, la cual se implementó en dos sesiones.

Cuadro 3.2. Primera parte del cuestionario guía

Categoría superordinada y término de nivel básico por definir	Preguntas estímulo			
1. Instrumento Musical/ Guitarra (ítem de práctica)	¿Qué es una guitarra? ¿Qué significa la palabra guitarra?	¿Cuáles son las partes de una guitarra? ¿Qué partes tiene una guitarra?	¿Qué es un instrumento musical? ¿Qué significa la palabra instrumento musical?	¿Cuáles son los tipos de instrumentos musicales que conoce?
2. Animales/ vaca	¿Qué es una vaca? ¿Qué significa la palabra vaca?	¿Cuáles son las partes de una vaca? ¿Qué partes tiene una vaca?	¿Qué es un animal? ¿Qué significa la palabra animal?	¿Cuáles son los tipos de animales que conoce?
3. Frutas/ Manzana	¿Qué es una manzana? ¿Qué significa la palabra manzana?	¿Cuáles son las partes de una manzana?	¿Qué es una fruta? ¿Qué significa la palabra fruta?	¿Cuáles son los tipos de frutas que conoce?

		¿Qué partes tiene una manzana?		
4. Flores/ Rosa	¿Qué es una rosa? ¿Qué significa la palabra rosa?	¿Cuáles son las partes de una rosa? ¿Qué partes tiene una rosa?	¿Qué es una flor? ¿Qué significa la palabra flor?	¿Cuáles son los tipos de flores que conoce?

Cuadro 3.3. Segunda parte del cuestionario guía

Categoría superordinada y término de nivel básico por definir	Preguntas estímulo			
5. Prendas de vestir/camisa	¿Qué es una camisa? ¿Qué significa la palabra camisa?	¿Cuáles son las partes de una camisa? ¿Qué partes tiene una camisa?	¿Qué es una prenda de vestir? ¿Qué significa la palabra	¿Cuáles son los tipos de prendas de vestir que conoce?

			prenda de vestir?	
6. Medios de transporte/ Carro	¿Qué es un carro? ¿Qué significa la palabra carro?	¿Cuáles son las partes de un carro? ¿Qué partes tiene un carro?	¿Qué es un medio de transporte? ¿Qué significa la palabra medio de transporte?	¿Cuáles son los tipos de medios de transporte que conoce?
7. Muebles/Silla	¿Qué es una silla? ¿Qué significa la palabra silla?	¿Cuáles son las partes de una silla? ¿Qué partes tiene una silla?	¿Qué es un mueble? ¿Qué significa la palabra mueble?	¿Cuáles son los tipos de muebles que conoce?

Como se puede apreciar en los cuadros 3.2. y 3.3. el cuestionario guía estuvo constituido por las siguientes preguntas estímulo:

- a) *¿Qué es x? o ¿Qué significa la palabra x?*, donde x corresponde, bien sea a la categoría superordinada (*animales, frutas, flores, prendas de vestir, medios de transporte, y muebles*), o al ejemplar típico estudiado (*vaca,*

manzana, rosa, camisa, carro y silla). Mediante esta pregunta se indujo al estudiantado a que formulara una definición de cada término dado, con la mayor exactitud posible.

b) *¿Cuáles son las partes de x? o ¿Qué partes tiene un x?*, donde x corresponde al ejemplar típico que fue seleccionado para inducir a la población escolar a que expresara los términos que conceptualizaba como partes de dicho ejemplar o entidad.

c) *¿Cuáles son los tipos de x que conoces?*: donde x corresponde a cada una de las categorías superordinadas contempladas en el estudio. Con esta pregunta se les indujo a que nombraran todos los ejemplares que reconocieran como pertenecientes a cada categoría.

3.4.2. Procedimiento para la recolección de datos

En el proceso de recolección de datos se siguieron los siguientes pasos:

a) En primer lugar, se solicitó la autorización de la directora de la institución para entrevistar a la muestra de estudiantes seleccionados, dentro de las instalaciones de la escuela.

b) Contando con la autorización de la directora de la institución, se procedió a solicitar la colaboración de cada una de las docentes de grupo para la selección de los participantes. Con este fin se explicó a cada una de ellas el propósito de estudio, así como los criterios establecidos para la selección de la población. Igualmente, se les hizo entrega, por escrito, de un documento guía en el que se especificaban dichos criterios.

c) Una vez obtenidos los nombres de los estudiantes seleccionados por las docentes, se solicitó permiso, tanto a la directora de la institución como a las docentes encargadas de cada grupo, para hacer una intervención en las reuniones de padres de familia, que se llevaron a cabo los días 26 y 27 de abril del 2017. En estas fechas se convocó a reunión a los padres de los grupos de segundo y primer ciclo, respectivamente. La intervención de la investigadora consistió en hacer una breve presentación personal y del trabajo de investigación, así como de la naturaleza de la participación del estudiantado, según la información consignada en la Fórmula de Consentimiento Informado. Posteriormente, se solicitó la colaboración de los padres de los estudiantes seleccionados para el estudio, para que autorizaran su participación y firmaran el documento correspondiente.

d) Algunos padres de familia, quienes no estuvieron presentes en las reuniones mencionadas, fueron abordados, de manera individual, en fechas posteriores, solicitándoles un espacio en el momento en que acudían a dejar a sus hijos en la institución. En tales casos se les brindó la explicación correspondiente y se les solicitó el consentimiento para la participación de los estudiantes, de la misma forma en que se procedió durante las reuniones de padres de familia.

e) La población seleccionada fue entrevistada en la escuela, entre el primero y el 21 de noviembre del 2017, periodo en el que el curso lectivo se estaba finalizando, y ya no se estaban impartiendo contenidos nuevos. Se coordinó con las docentes el momento más propicio para entrevistar al grupo de

estudiantes, de tal forma que se causara la mínima interrupción en el proceso pedagógico.

f) Se realizaron las entrevistas utilizando el cuestionario guía representado en los cuadros 3.2. y 3.3. Las respuestas obtenidas fueron grabadas en un dispositivo digital de audio.

g) Una vez realizadas las grabaciones, se transcribieron ortográficamente en un instrumento de registro de respuestas (ver Anexo 1), obviando las producciones que no aportaran al propósito del estudio, como por ejemplo la presencia de repeticiones o circunloquios.

3.4.3. Procedimiento para la entrevista

Debido a la extensión del cuestionario, las entrevistas se llevaron a cabo en dos fechas consecutivas, durante sesiones de 10 a 15 minutos cada una; esto con el fin de minimizar el porcentaje de error que pudiera surgir del cansancio o saturación de los informantes. Durante las entrevistas se siguió el procedimiento que se detalla en los siguientes párrafos.

Primera sesión

En la primera sesión se buscó a cada estudiante en el aula de clase y se trasladó a la oficina de la investigadora, la cual está ubicada en la misma institución que sirvió de escenario de investigación. En esta primera sesión se siguió el siguiente procedimiento:

a) Mientras los estudiantes se dirigían a la oficina con la investigadora, se les proporcionó una breve explicación, en términos que pudieran entender, sobre el

propósito del estudio; se les recalcó que la docente de grupo los había propuesto como colaboradores. Se obvió la presentación de la entrevistadora puesto que, como se especificó anteriormente, al ser funcionara de la institución, los niños se encontraban familiarizados con ella.

b) Posteriormente, ya ubicados en la oficina de trabajo, se les explicó el procedimiento a seguir y se les indicó que debían responder, con sus propias palabras, lo que ellos pensarán. Igualmente, se les aclaró que no se trataba de un examen o evaluación, por lo que no había respuestas correctas o incorrectas, solamente se intentaba descubrir que era lo que sabían alrededor de los temas que se les iba a preguntar.

c) Seguidamente, se inició con las preguntas correspondientes al ítem de ejemplo de la clase *instrumentos musicales*. Se inició solicitándoles la definición del ejemplar típico *guitarra*, mediante la pregunta “*Qué es una guitarra*”. En los casos en los que los estudiantes mostraron cierto grado de desconcierto frente a la pregunta, se añadieron algunas aclaraciones como *¿Qué cree usted que es una guitarra?* o *¿Qué es para usted una guitarra?* Con la población de niveles superiores se utilizó, en los casos en los que fue necesario, la indicación “*Haga una definición de la palabra guitarra*”. En algunos casos aislados fue necesario aplicar una técnica de producción provocada mediante la tarea de completar oraciones, o cierre gramatical, utilizando la expresión “*Una guitarra es...*”. Esta técnica permitió la obtención de respuestas satisfactorias en aquellos casos en los que no fue posible conseguirlas mediante las preguntas estímulo propuestas. Cuando las respuestas fueron muy breves, se intentó motivar al estudiantado mediante solicitudes como *¿Hay algo más que me pueda decir sobre la guitarra?*

d) Después de obtener la definición de la palabra *guitarra*, se les estimuló a expresar sus partes (merónimos), mediante la pregunta “¿*Cuáles son las partes de una guitarra?*”. En los casos en los que fue necesario darles aclaraciones, se reformuló la pregunta, expresando “¿*Qué partes cree usted que tiene una guitarra?*” o “¿*Qué tiene una guitarra?* O bien, mediante la tarea de cierre gramatical “*Una guitarra tiene...*”.

e) Posteriormente, se les solicitó a los niños definir la clase genérica *instrumentos musicales*, siguiendo el mismo procedimiento utilizado para obtener la definición de *guitarra*.

f) Finalmente, se les solicitó a los participantes que expresaran los ejemplares pertenecientes a la categoría *instrumentos musicales*, mediante la pregunta estímulo “¿*Cuáles son los tipos de instrumentos musicales que conoce?*” o “*Dígame todos los tipos de instrumentos musicales que se sepa*”. No se les indicó ninguna restricción de tiempo para esta tarea, sino que se les permitió que expresaran espontáneamente todos los ejemplares de la categoría estímulo que pudieron recuperar. Se pasó al siguiente ítem cuando manifestaron no recordar ningún otro miembro de la categoría, ya fuera de manera verbal o gestual, o cuando disminuyó notablemente el ritmo de producción, al punto de que transcurrieran más de diez segundos sin que logaran recuperar un nuevo ejemplar.

Se procedió de la misma forma para cada uno de las tres categorías naturales o biológicas seleccionadas, *animales*, *frutas y flores*, y sus ejemplares típicos *vaca*, *manzana*, *rosa*. Comenzando siempre con la solicitud de definir, en primera instancia, el ejemplar típico seleccionado de cada clase. En esta fase de la entrevista, se realizaron igualmente aclaraciones y reformulaciones de las preguntas estímulo,

según el procedimiento mencionado anteriormente, evitando el hecho de proporcionar aclaraciones o ejemplos del tipo de respuesta esperada.

Segunda sesión

Durante la segunda sesión, nuevamente se trasladaron los niños desde el aula hasta la oficina de la investigadora. En esta oportunidad ya no se incluyó el ítem de ejemplo sino que se procedió, según consta en el instrumento guía, a obtener los datos de las categorías artificiales restantes (*medios de transporte, muebles y prendas de vestir*) y sus correspondientes ejemplares típicos (*camisa, carro, silla*).

El procedimiento llevado a cabo fue idéntico al de la primera sesión. Con la mediación de las mismas preguntas estímulo, se comenzó solicitando a los estudiantes formular una definición del término de nivel básico, que fue seleccionado de cada categoría; luego se les instó a mencionar las partes de dicha entidad. Posteriormente, se les estimuló para formular una definición de la categoría superordinada y, finalmente, se les pidió que mencionaran todos los ejemplares que consideraran pertenecientes a ella.

3.5. Metodología de análisis de los datos

El corpus obtenido se transcribió con un criterio ortográfico, respetando fielmente cada palabra y expresión proporcionada por cada estudiante. Posteriormente, se procedió a agrupar el léxico, para lo cual se establecieron algunos parámetros de clasificación con base en las características comunes de los términos y expresiones registradas. Partiendo de la clasificación realizada, se

procedió a realizar el análisis cuantitativo y cualitativo, según se explica en las secciones siguientes.

3.5.1. Parámetros de clasificación de las respuestas obtenidas

A continuación, se describen los parámetros en los que se basó la clasificación de las respuestas obtenidas, en términos de unidades hiperonímicas, hiponímicas y meronímicas identificadas en la muestra. Estos parámetros se establecieron como resultado de la exploración del corpus y surgieron con base en el marco de referencia conceptual, el cual permitió delimitar diferentes tipos de relaciones semánticas de inclusión en las respuestas obtenidas.

La totalidad del léxico recopilado se reúne en los anexos 2 a 7, en ellos se muestra la clasificación de las unidades mencionadas por la población estudiantil para cada una de las categorías estudiadas. Cabe aclarar que las expresiones que fueron categorizadas como “otras respuestas”, las cuales emergieron en la exploración de los tres tipos de relaciones semánticas consideradas en el estudio, no fueron incluidas en los anexos mencionados, esto debido a que en dichas expresiones no se identificaron unidades léxicas específicas, que pudieran funcionar como hiperónimos, hipónimos o merónimos, ya fueran o no pertinentes.

Por otra parte, debido a la heterogeneidad del léxico formulado por el grupo participante, fue necesario establecer criterios para organizarlo y sintetizarlo, antes de proceder a cuantificar las unidades hiperonímicas, hiponímicas y meronímicas obtenidas. Estos criterios de organización y síntesis del léxico se especifican en el anexo 8.

3.5.1.1. Clasificación de las unidades hiperonímicas

Para cada una de las categorías o términos superordinados seleccionados, el estudiantado formuló una definición natural o espontánea, expresada con sus propias palabras. Las respuestas obtenidas se clasificaron según se identificará la presencia o ausencia de un término que pudiera considerarse hiperónimo del término definido, y que fuera utilizado con el propósito de expresar una categoría o clase más general que lo incluyera. Con base en este criterio se establecieron cuatro categorías: a) hiperónimos pertinentes, b) términos no hiperonímicos, c) términos y expresiones vagas, y d) otras respuestas.

a) Hiperónimos pertinentes

El grupo de hiperónimos pertinentes se constituyó con los vocablos, identificados en las definiciones de los niños, que denotaban una categoría general en la que era posible agrupar el término definido; es decir, que expresaran, con dicho término, una relación semántica en la que se pudiera verificar la inclusión de clases implicada en la hiperonimia; o sea, una relación implicativa, transitiva y asimétrica que se pudiera expresar como “*A es un tipo de B*” y “*B incluye a A pero A no incluye a B*”.

Los hiperónimos emergieron en varios contextos lingüísticos, ya fuera precedidos de una cópula explícita, surgida al inicio de la respuesta definitoria, como se puede observar en (1) y (2), o bien en una posición intermedia, como en (3) y (4). En otro contexto lingüístico, el término hiperonímico no emergió precedido por una cópula explícita, pero la estructura de la respuesta permitía deducir que el sujeto era consciente de la pertenencia de la entidad, que era el objeto

de la definición, dentro de una categoría más general. Esto se puede observar en (5).

- (1) Rosa: “*Es un tipo de **flor** que puede ser de diferentes colores*”,
- (2) Vaca: “*Es un **animal***”.
- (3) Flor: “*No sé cómo explicarlo. Ni idea. Es una **planta***.”
- (4) Animal: “*Es el mejor amigo del humano, es un **ser vivo**, como las personas, nada más que no habla*”.
- (5) Manzana: “*Una **fruta***”

Los ejemplos suministrados anteriormente fueron extraídos de las muestras lingüísticas reales obtenidas de los sujetos que participaron en la investigación. En ellos se especifica el término objeto de la definición, seguido por la expresión textual utilizada por los niños para definirlo. Los términos en negrilla son los que se consideraron hiperónimos pertinentes para definir la categoría correspondiente.

Con el fin de definir cuáles términos podían considerarse hiperónimos pertinentes, se tuvo en cuenta que, por la complejidad de las relaciones semánticas, una entidad puede subordinarse a varios hiperónimos, dentro de una red de herencia léxica. Por lo tanto, diferentes vocablos pueden corresponder a hiperónimos pertinentes para definir un mismo término, dependiendo de la perspectiva de clasificación del sujeto que formula la definición, es decir, dependiendo de los aspectos del significado del hipónimo que sean considerados. Por ejemplo, en las definiciones que se generaron para el término *carro*, fue posible identificar la alusión a rasgos variados como la utilidad (“*es un medio de transporte*”), el diseño,

(“*es una máquina*”), o bien, la característica de ser una invención novedosa (“*es un invento tecnológico*”).

También se identificaron hiperónimos correspondientes a diversos niveles de generalidad y de especificidad, que se podían vincular con un mismo término o categoría. Por ejemplo, una *rosa* fue definida por algunos participantes como “*una flor*”, por otros como “*una planta*” o bien como “*un ser vivo*”. Al igual que una vaca fue definida, en la mayoría de los casos, como “*un animal*”, pero en algunos otros como “*un ser vivo*”.

Por otra parte, entre las unidades hiperonímicas, identificadas en el corpus, que se consideraron pertinentes, se distinguieron dos categorías:

➤ Los hiperónimos utilizados para definir las categorías generales o términos superordinados: *animales, frutas, flores, prendas de vestir, medios de transporte y muebles*.

➤ Los hiperónimos nombrados para definir los ejemplares o términos de nivel básico, seleccionados de cada una de las categorías generales; estos fueron: *vaca, manzana, flor, camisa, carro y silla*.

b) Términos no hiperonímicos

Dentro de esta clasificación se incluyeron los términos que denotaban una categoría que no cumplía con la condición de heredarle los rasgos a la categoría objeto de la definición, por lo cual no era posible verificar la condición de inclusión de clases. Por ejemplo, se consideraron no hiperonímicos los términos *humano* y *persona*, utilizados por algunos niños para definir la categoría *animal*, los cuales podrían funcionar como hiperónimo para otra clase de ejemplares, pero no para el

término en cuestión. Por otra parte, un término como *naturaleza*, se descartó como hiperónimo pertinente para definir las categorías *animal*, *fruta* y *flor*, por ser tan general que su significado abarca casi todo lo que existe.

Otros términos considerados no hiperonímicos fueron aquellos en los que se incorporó en la definición formulada, un término idéntico al objeto de la definición; como por ejemplo, casos en donde los estudiantes definieron la categoría *animal* como “*es un animal*”. Otros estudiantes utilizaron un ejemplar de la categoría, como en la expresión “*es una sandía*”, utilizada para definir el término *fruta*, o un sinónimo como “*es un auto*”, para definir el término *carro*. Si bien, algunas de estas estrategias para formular definiciones pueden considerarse satisfactorias, y ya han sido descritas como parte de la tipología de las definiciones lexicográficas (ver Riemer, 2010, pp. 62-69), no se identifica en ellas la presencia de una unidad que pudiera considerarse hiperónimo del término definido.

Un ejemplo de otro tipo de términos no hiperonímicos, de menor frecuencia de aparición, fue la mención de un co-hipónimo, es decir, un ítem léxico cuyo significado comparte características que lo agrupan dentro del mismo nivel jerárquico en el que se encuentra el término objeto de la definición. Esto se pudo observar en la expresión “*es una moto*”, utilizada por uno de los sujetos para definir el término *carro*.

c) Términos y expresiones vagas

En esta categoría se incluyeron aquellas palabras con un sentido muy amplio o vago, que fueron utilizadas por los niños en lugar de unidades léxicas hiperonímicas más precisas. Palabras como *chunche*, *algo*, *alguien*, *cosa* y *vara*.

Por otra parte, también se incluyeron en esta categoría las expresiones en la que no se mencionó explícitamente un término vago o comodín, como los ya mencionados, sin embargo, fue posible identificar su presencia de manera implícita, tal como se observa en respuestas como: “*es lo que...*”, “*es donde...*”, “*es para...*”, “*es de...* (colores, madera, plástico)”, “*las personas lo utilizan para...*”, “*está hecho de...*”, “*lo inventamos para...*”.

d) Otras respuestas

Otro tipo de respuestas fueron aquellas en las que no fue posible identificar ningún elemento que pudiera considerarse un término hiperonímico, ya fuera apropiado, inapropiado o vago (explícito o implícito). Tal es el caso de expresiones en las que los niños y niñas se limitaron a nombrar instancias de la categoría, o se refirieron a ejemplos de experiencias vividas o situaciones observadas en el entorno. Ejemplos de este tipo de respuesta se pueden observar en (6) a (13)

(6) Prenda de vestir: “*Es la camisa, pantalones, medias*”.

(7) Medio de transporte: “*Hay diferentes tipos como carros, buses, trenes*”
; “*Es como estar montado en algo que nos pueda llevar*”; “*Es, por ejemplo, el avión, que estamos en un lugar y nos podemos transportar a otro país*”.

(8) Un animal: “*Es como decir, un tigre es un animal*”.

(9) Una flor: “*Es como ver un paisaje*”; “*Primero es una semilla y luego va creciendo y se convierte en una flor; entonces una flor podría ser... no sé cómo explicarme*”.

(10) Un mueble: “*Es grande, puede tener dos puertas*”.

- (11) Un carro: *“Está... supongo que basado en las carretas de antes, pero el carro está más avanzado, puede ir más rápido”.*
- (12) Una manzana: *“Por fuera es roja y por dentro es piel, y es muy rica y se come”.*
- (13) Flor: *“Es que tiene un palito verde con matas y aquí tiene un círculo y tiene pétalos así”.*

También se incluyeron en esta categoría aquellas expresiones a través de las cuales el estudiantado manifestó desconocer la respuesta, generalmente utilizando construcciones como *“No sé”*, *“No tengo idea”*.

3.5.1.2. Clasificación de las unidades hiponímicas

Para cada una de las categorías seleccionadas, la muestra de estudiantes nombró todos los ejemplares que reconocieran como pertenecientes a dichas categorías. Las respuestas obtenidas se clasificaron, de acuerdo con su precisión semántica, en tres grupos: a) hipónimos pertinentes, b) términos no hiponímicos, y c) otras respuestas.

a) Hipónimos pertinentes

Entre las respuestas proporcionadas por la población estudiantil, se clasificaron como hipónimos pertinentes, todas aquellas unidades léxicas que correspondían a ejemplares pertenecientes a la clase superordinada utilizada como estímulo. En otras palabras, cuando su significado se podía considerar subordinado al término general, verificándose así la herencia de rasgos, mediante una relación

implicativa, transitiva y asimétrica, inversa a la hiperonimia, definida como “*A es un tipo de B*”.

Entre los hipónimos que se consideraron pertinentes se realizó además una subclasificación, al encontrarse dos tipos respuestas en las que los estudiantes expresaron términos con diferentes grados de generalidad o abstracción. Estas subcategorías fueron las siguientes:

➤ **Hipónimos concretos:** Esta subcategoría agrupa la gran mayoría de las respuestas obtenidas. Se refiere a los ejemplares concretos, nombrados por la selección de escolares, que se podían considerar categorías de nivel básico. En otras palabras, términos que se refieren a entidades que poseen características funcionales o perceptuales, que hacen posible la construcción de una imagen mental de los mismos. Por ejemplo, los términos *perro*, *cocodrilo* y *pez*, nombrados como ejemplares pertenecientes a la categoría *animal*.

➤ **Hipónimos generales:** Esta subcategoría abarca los hipónimos con un mayor nivel de generalidad, o sea, más abstractos e inclusivos. Esta clase de hipónimos fueron más frecuentemente mencionados como ejemplares de la categoría *animal*, en la cual los estudiantes, principalmente los de niveles académicos superiores, expresaron instancias como *reptiles*, *insectos* y *herbívoros*. También se identificaron hipónimos más inclusivos en categorías como *prendas de vestir*, en la que algunos sujetos nombraron *ropa interior* o *ropa deportiva*; o en la categoría *muebles*, en la que se obtuvieron ejemplares como *muebles de oficina* y *muebles de sala*.

b) Términos no hiponímicos

Dentro de este grupo se incluyeron los términos que los estudiantes utilizaron para nombrar los ejemplares de una categoría, que no se podían considerar hipónimos pertinentes, puesto que no se verificaba la relación de inclusión de clases; esto es, su significado no heredaba los rasgos de la categoría general o término hiperonímico utilizado como estímulo. Por ejemplo, se consideraron no hiponímicos para la categoría *flor*, los términos *culantro*, *chile*, *cactus*, *plantas trepadoras*, entre otros; así como los términos *aretes*, *prensas*, *collares*, *lentes*, que fueron mencionados como ejemplares pertenecientes a la categoría *prendas de vestir*. Si bien estos términos se refieren a elementos que comparten el rasgo de ser una pieza que se usa sobre el cuerpo, no cumplen la función de cubrir una parte específica de este ni tampoco comparten el rasgo del tipo de materiales con los que son confeccionados (generalmente fibras o pieles), por lo que no se consideran prendas vestir sino accesorios o complementos.

c) Otras respuestas

En este grupo se incluyeron las respuestas en las que no fue posible identificar un término específico, ya que los sujetos utilizaron otros recursos lingüísticos mediante los que intentaron detallar las características físicas o funcionales de un ejemplar que consideraban perteneciente a la clase, pero del cual desconocían el término apropiado para designarlo. Por consiguiente, surgieron expresiones como por ejemplo “*Hay unas que son como algo así redondo*” o “*Hay unas amarillas, otras moradas*”, para referirse a ejemplares de la categoría *flores*. Otras descripciones fueron del tipo “*Cosito de varias gavetas que uno puede meter*

papeles y eso”; o “*Hay unos grandes, medianos, de madera, de metal, de plástico*”, con las que algunos estudiantes se refirieron a ejemplares de la categoría muebles.

3.5.1.3. Clasificación de las unidades meronímicas

Para cada ejemplar o término de nivel básico seleccionado de cada categoría superordinada, la muestra de estudiantes expresó las que consideraban sus partes constitutivas. Las respuestas se clasificaron en tres grupos: a) merónimos pertinentes, b) términos no meronímicos, y c) otras respuestas.

a) Merónimos pertinentes

Se consideraron merónimos pertinentes aquellas unidades léxicas mencionadas ante la solicitud de nombrar las partes de la unidad o término de nivel básico, en las que fue posible verificar claramente una relación de inclusión con las características *todo/parte*.

Con el fin de determinar cuáles eran los términos que podían clasificarse como merónimos pertinentes, fue necesario apelar a un criterio amplio y flexible, ya que se trataba de analizar léxico infantil. Por lo tanto, se tomaron en cuenta las concepciones que los niños, niñas y jóvenes tienen de su entorno, y la forma como las expresan a través del uso de un lenguaje coloquial; es decir, no se esperaba que expresaran términos que se ajustaran a un argot estrictamente aceptado por la comunidad científica. Esta consideración se aplicó especialmente a las categorías relacionadas con las ciencias biológicas, tales como las categorías de nivel básico *vaca, manzana y rosa*. Por ejemplo, como merónimos de rosa, se consideraron

correctos los términos *palo*, *rama*, y sus diminutivos *palito* y *ramita* que claramente hacían referencia al peciolo, los tallos o al pedúnculo de la flor. También se consideró como merónimo pertinente el término *el centro* para hacer referencia al ovario de la misma.

Igualmente, se consideraron pertinentes los términos *palo* y *rama*, así como sus formas derivadas diminutivas *palito* y *ramita*, para hacer referencia al vástago que sostiene la manzana a la rama de la planta; *carne* para referirse a la pulpa; *el centro* para referirse al corazón o endocarpio; *pepitas* para referirse a las semillas (este término fue expresado específicamente por un estudiante de procedencia venezolana, país en donde es más común la utilización de este vocablo para denotar la semilla de cualquier fruta). Otros términos utilizados por la población estudiantil fueron *culillo* o *rabillo*, para hacer referencia a la parte inferior de la manzana que corresponde a vestigios del cáliz; esta parte es perfectamente visible y claramente delimitable en la fruta, por lo que varios participantes acuñaron este término para referirse a ella.

Tal cómo se describió en la clasificación de los hipónimos, entre los merónimos pertinentes también se realizó una subclasificación de los términos, dependiendo del grado de generalidad. Estas subcategorías fueron las siguientes:

➤ **Merónimos segmentales:** Se refieren a los términos que fueron nombrados para representar partes de la unidad, claramente delimitadas y definidas espacialmente. Por ejemplo, las palabras *puerta*, *asientos* y *volante*, mencionadas como partes del carro.

➤ **Merónimos sistémicos:** Referidos a partes que no están bien delimitadas, sino que conforman un conjunto o sistema, que a su vez está constituido por varias partes. Esta característica se puede verificar en los términos *sistema respiratorio* y *órganos internos*, que fueron mencionados como partes de la *vaca*.

b) Términos no meronímicos

Para determinar los términos considerados no meronímicos se utilizó como fundamento la clasificación propuesta por Chaffin, Herrmann y Winston (1987), en la que describen algunos tipos de relaciones de inclusión a las que denominan “no-meronímicas”; estas son la inclusión topológica, la inclusión de clases, la atribución, los adjuntos y las relaciones de propiedad. Algunos ejemplos de relaciones no meronímicas, que fueron identificadas en el corpus, se observan en los ejemplos (14) a (18).

(14) Inclusión topológica: El *aire de las llantas* mencionado como parte del carro.

(15) Inclusión de clases: La *flor* mencionada como parte de una *rosa*.

(16) Atribución: El color *rojo* mencionado como parte de la *manzana*, o el *diseño* mencionado como parte de la *silla*.

(17) Adjuntos: El *extintor* mencionado como parte del carro, o el *gusano* como parte de la *manzana*.

(18) Relaciones de propiedad: La *campanita* mencionada como parte de la vaca.

c) Otras respuestas

Dentro de este grupo se clasificaron aquellas respuestas en las que no fue posible identificar un término que nombrara alguna de las partes de la unidad. Estas respuestas fueron de dos tipos, según se describe a continuación:

➤ **Señalamiento:** Cuando en las respuestas se evidenció la intención de indicar un objeto o parte de él, dirigiendo la mirada, el dedo índice o la mano hacia él. Dicho señalamiento se acompañó a menudo de expresiones lingüísticas como *“esto”, “lo que va aquí”, “esta parte”, “lo que tiene acá arriba”*.

➤ **Descripción:** En algunos casos, los estudiantes intentaron explicar las características físicas o funcionalidad de una de las partes de la entidad, tratando de ofrecer una imagen detallada de la misma. Por consiguiente, fue posible verificar la comprensión de la relación *“A es parte de B”*, que define la relación semántica meronímica, pero se evidenció el desconocimiento u olvido de la unidad léxica apropiada para nombrarla, como se puede apreciar en la expresión *“el circulito que sirve para manejar”*, que fue usada por un estudiante para describir el volante de un carro.

3.5.2. Análisis cuantitativo

Para el análisis cuantitativo de los datos, se contrastaron los tres tipos de relaciones semánticas que expresaron los escolares para las categorías

superordinadas y términos de nivel básico explorados, de acuerdo con las variables de sexo y edad/grado escolar. Las variables fueron las siguientes:

- a) Sexo: femenino y masculino
- b) Categorías supeordinadas (CSs): *animales, flores, frutas, vehículos, muebles y prendas de vestir*
- c) Términos de nivel básico (TNB): *vaca, manzana, rosa, camisa, carro y silla.*
- d) Edad/grado escolar: La edad cronológica y el grado escolar se conjugaron en una sola variable, de tal forma que se conformaron seis grupos que se delimitaron de la siguiente forma:

- Primero: Estudiantes de primer grado, en edades comprendidas entre los 7:0 y 7:10 años.
- Segundo: Estudiantes de segundo grado, en edades comprendidas entre los 8:1 y 8:11 años.
- Tercero: Estudiantes de tercer grado, en edades comprendidas entre los 9:0 y 9:11 años.
- Cuarto: Estudiantes de cuarto grado, en edades comprendidas entre los 10:2 y 10:11 años.
- Quinto: Estudiantes de quinto grado, en edades comprendidas entre los 11:0 y 11:8 años.
- Sexto: Estudiantes de sexto grado, en edades comprendidas entre los 12:1 meses y 12:11 años.

Los indicadores cuantitativos que se tomaron en cuenta fueron los siguientes:

- a) Media de producción (MP) de hipónimos: Corresponde a la media aritmética de la cantidad de ejemplares mencionados para cada categoría.
- b) Media de producción (MP) de merónimos: Corresponde a la media aritmética de la cantidad de merónimos mencionados para cada ejemplar típico.
- c) Extensión de la categoría: Cantidad de hipónimos diferentes producidos en cada categoría.
- d) Extensión de la relación todo/parte: Cantidad de merónimos diferentes expresados para cada ejemplar típico.
- e) Porcentaje de hiperónimos: Porcentaje de términos hiperonímicos surgidos en las definiciones naturales de las categorías superordinadas y términos de nivel básico.

3.5.3. Análisis Cualitativo

A partir del examen pormenorizado de los datos recolectados se aislaron ciertos segmentos lingüísticos que se consideraron relevantes como unidades de análisis, y que difícilmente se pueden expresar en términos numéricos.

Por lo tanto, en el análisis cualitativo se plantean una serie de apreciaciones en torno a las características de las categorías y las relaciones semánticas expresadas por el grupo de escolares. Estas permitieron identificar patrones comunes en las respuestas obtenidas, de donde surgieron algunas observaciones, con las que se intentó dar un mayor sentido al universo léxico expresado por la población estudiantil. Estos hallazgos se reúnen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados de la exploración del corpus recopilado, organizados en dos secciones principales. En primer lugar, se exponen los hallazgos cuantitativos, en donde se distinguen los datos obtenidos en lo que respecta a cada uno de los tres tipos de relaciones de inclusión que se consideraron en el estudio: hiperónimos, hipónimos y merónimos. El análisis se realizó de acuerdo con las variables sexo y edad; esta última se conjugó con la variable grado escolar, dando como resultado la conformación de seis grupos de estudiantes que cursaban de primero a sexto grado.

En segundo lugar, se describe el análisis cualitativo, en el que se clasifican algunos patrones comunes, identificados en el corpus, que condujeron al planteamiento de una serie de apreciaciones en torno a las características de las categorías y las relaciones semánticas expresadas por la muestra de escolares.

4.1. Resultados del análisis cuantitativo

Los resultados obtenidos se organizaron en una base de datos creada mediante un archivo en Microsoft Excel, y se analizaron utilizando la modalidad de estadística descriptiva, la cual proporciona parámetros útiles para explicar los hallazgos por medio de tablas y gráficos. La elección de esta modalidad estuvo determinada por el tipo de muestra realizada, ya que esta, al ser dirigida o controlada, no admite la aplicación de estadísticos de carácter probabilístico.

Los datos se organizaron en tres secciones que corresponden a cada uno de los tres tipos de relaciones de inclusión consideradas en el estudio, y se especifican los resultados para cada una de las categorías exploradas.

Todas las tablas y gráficos que se exhiben en este capítulo corresponden a los datos del corpus producido por la selección de estudiantes de la escuela Félix Arcadio Montero Monge, en diciembre del 2017.

4.1.1. Resultados en relación con los hiperónimos

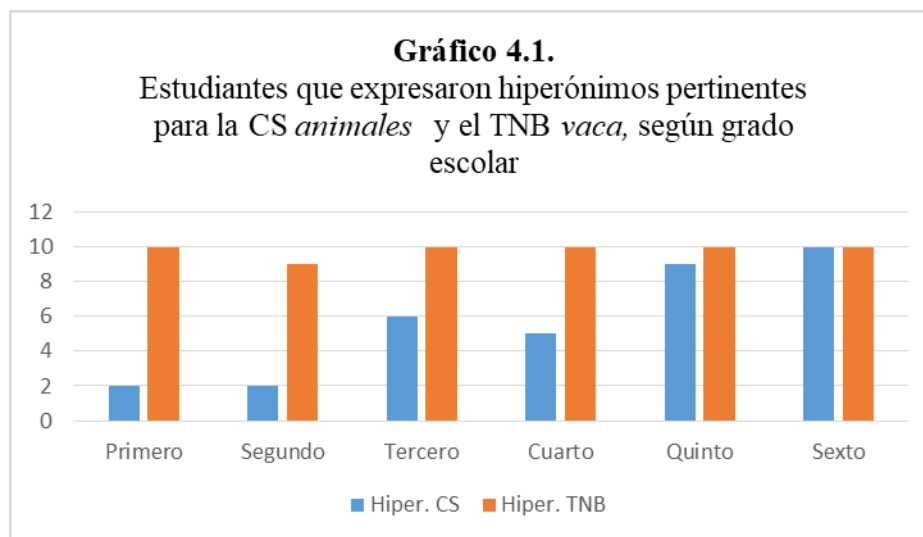
4.1.1.1. Hiperónimos por categoría según la variable edad/grado escolar

Los gráficos 4.1. a 4.6. muestran la cantidad de estudiantes que mencionaron hiperónimos pertinentes para cada categoría, en cada uno de los grupos. Retomando lo expuesto en la metodología, los hiperónimos se obtuvieron mediante la respuesta a la pregunta estímulo “¿Qué es un x?”, donde x corresponde a cada una de las categorías superordinadas y a los términos de nivel básico seleccionados para el estudio. Ante esta pregunta estímulo, el estudiantado formuló una definición natural o espontánea, de donde se aislaron las unidades que se podían caracterizar como hiperónimos de la categoría o término objeto de la definición.

Los términos seleccionados para estimular la formulación de las definiciones corresponden a dos niveles de generalidad o abstracción. Las categorías más generales o superordinadas, que se abreviaron como CS, fueron *animales, frutas, flores, prendas de vestir, medios de transporte y muebles*; mientras que los ejemplares o términos de nivel básico, que se expresan como TNB, fueron *vaca, manzana, rosa, camisa, carro y silla*.

Hiperónimos obtenidos en la categoría *animales*

El gráfico 4.1. ilustra la cantidad de estudiantes, por cada grupo, que introdujeron hiperónimos pertinentes como parte de la definición formulada para la categoría superordinada (CS) *animales* y para el término de nivel básico (TNB) *vaca*.

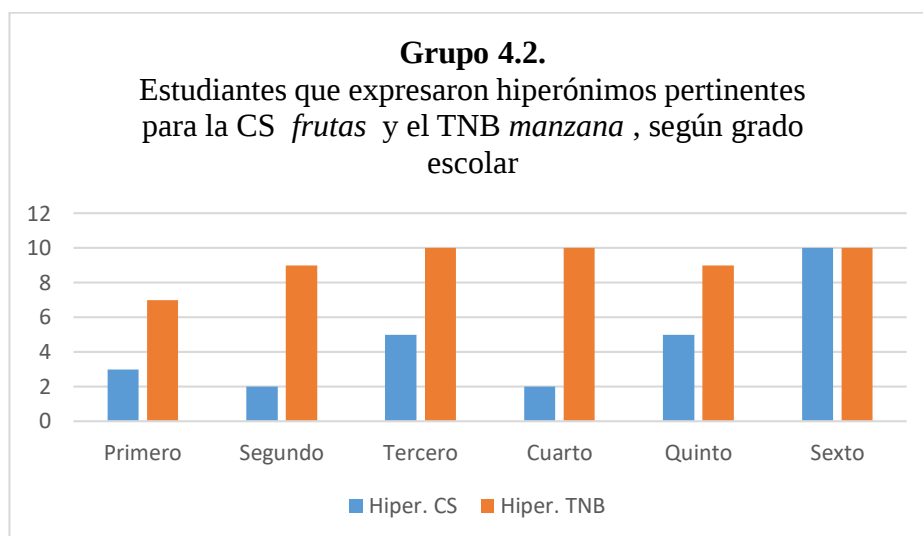


La distribución de las barras de color anaranjado, en el gráfico 4.1., muestran que la gran mayoría de participantes de todos los cursos, lograron emitir un hiperónimo pertinente al formular una definición para el término de nivel básico *vaca*. Solamente uno de los estudiantes de segundo grado no mostró un resultado positivo en esta prueba. En los demás grupos, la totalidad de la población entrevistada logró un buen desempeño. Por lo tanto, en términos generales, puede afirmarse que el nivel de ejecución de los diferentes grados fue bastante parejo.

Por el contrario, al formular definiciones para la categoría superordinada, se advierte una mayor discrepancia entre los grupos, de manera que la cantidad de participantes que lograron generar un hiperónimo pertinente para la categoría *animal* fue mayor en los grados superiores, según se representa con las barras azules. En los grupos de primero y segundo grado, solamente dos de los participantes emitieron hiperónimos pertinentes para esta categoría; en tercer grado seis de los diez estudiantes entrevistados lo lograron, mientras que en el nivel de cuarto grado disminuyó a cinco la cantidad de participantes que ofrecieron respuestas positivas. Finalmente, en quinto y sexto grados se observa un incremento evidente en la cantidad de estudiantes que generaron este tipo de unidades, nueve y diez respectivamente.

Hiperónimos obtenidos en la categoría *frutas*

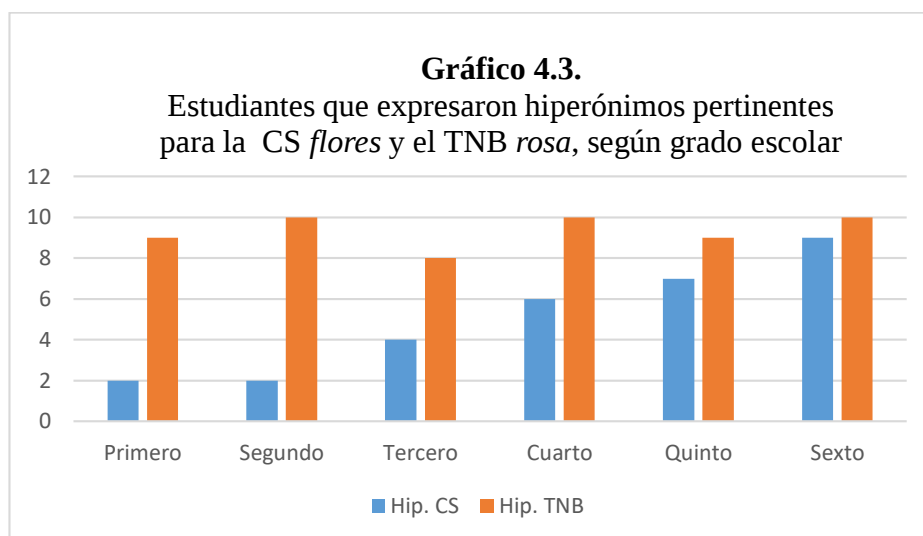
El gráfico 4.2. ilustra la cantidad de estudiantes que emitieron hiperónimos pertinentes al definir la categoría *frutas* y el término de nivel básico *manzana*. De manera similar a lo observado en la categoría *animales*, las barras de color anaranjado muestran que la mayoría de los participantes de todos los grupos, lograron generar hiperónimos pertinentes para el término *manzana*. En los grupos de tercero, cuarto y sexto, la totalidad de los participantes ofrecieron respuestas positivas en este ítem. El grupo de primer grado fue el que mostró menor rendimiento, pues solamente siete de los participantes lo lograron, mientras que en los grupos de segundo y quinto, nueve de los diez participantes mencionaron un hiperónimo pertinente para este ítem.



Por otra parte, como se visualiza en las barras azules, al formular definiciones para la categoría superordinada, se encontraron mayores discrepancias entre los grupos. En los grados segundo y cuarto, solamente dos de los diez estudiantes generaron un hiperónimo apropiado para la categoría *fruta*; en el grupo de primer grado, tres de los participantes lo lograron, mientras que en los grupos tercero y quinto, lo lograron cinco de ellos. Finalmente, los estudiantes de sexto grado fueron los que demostraron el mejor rendimiento, ya que la totalidad de la población entrevistada ofreció respuestas que se consideraron pertinentes para esta prueba.

Hiperónimos obtenidos en la categoría *flores*

El gráfico 4.3. muestra la cantidad de participantes que emitió hiperónimos pertinentes para la categoría *flores* y para el término de nivel básico *rosa*.



Nuevamente se observa, en general, un buen rendimiento de la selección de estudiantes de todos los grupos, al emitir hiperónimos pertinentes para el término de nivel básico *rosa*, tal como se puede visualizar en la configuración de las barras anaranjadas. En los grupos de segundo, cuarto y sexto, la totalidad de escolares entrevistados lograron resultados positivos en este ítem; en los grupos de primero y quinto grado lo lograron nueve, y en el grupo de tercer grado lo lograron ocho de los diez participantes. Es decir, en todos los grupos se encontró que la mayoría del total de estudiantes seleccionados tuvo un desempeño exitoso en esta tarea.

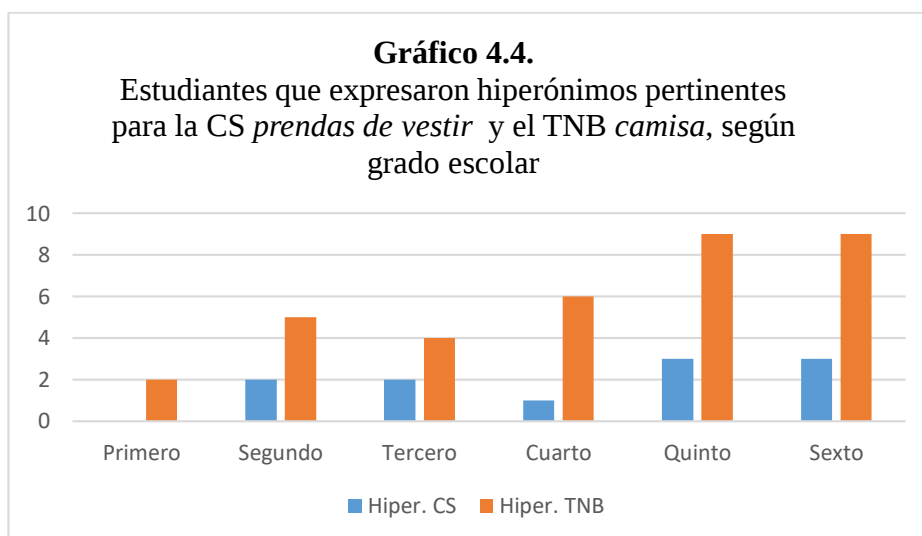
En cuanto a los hiperónimos obtenidos para la categoría superordinada *flores*, se encontraron mayores discrepancias entre los grupos, con una tendencia clara hacia el incremento de la cantidad de estudiantes que realizaron con éxito esta tarea, en relación con el grado escolar. Este hallazgo se ilustra con las barras azules, en las que se observa que en primero y segundo grado lo lograron dos estudiantes de cada grupo; en tercer grado lo lograron cuatro, en cuarto grado, seis, en quinto grado, siete, y, finalmente, en sexto grado, nueve de los diez participantes

recuperaron un hiperónimo pertinente para esta categoría. Como se puede deducir al observar los gráficos de barras, es en este ítem en el que se evidenció una tendencia más constante hacia el incremento de la cantidad de escolares que obtuvieron éxito en esta tarea, en relación con la variable edad/grado escolar.

Hiperónimos obtenidos en la categoría *prendas de vestir*

El gráfico 4.4. muestra los resultados en la categoría *prendas de vestir*. A diferencia de lo reportado en las categorías anteriores, se observan mayores diferencias entre los grupos en cuanto a los hiperónimos proporcionados para el término de nivel básico *camisa*. Mientras en las categorías biológicas se encontró que la mayoría de los participantes lograron mencionar hiperónimos adecuados para los ejemplares concretos o términos de nivel básico, en esta categoría, los estudiantes de primer ciclo, correspondientes a los grados primero a tercero, mostraron un rendimiento más bajo, el cual se incrementó en los grupos de cuarto a sexto grado, que pertenecen al segundo ciclo de educación general básica.

Como se observa en las barras anaranjadas del gráfico 4.4., en primer grado solamente dos estudiantes lograron recuperar un hiperónimo apropiado para el término *camisa*; en segundo grado lo lograron cinco; en tercer grado, cuatro, en el grupo de cuarto grado, seis, y en los grupos de quinto y sexto, lo lograron nueve estudiantes. Si bien no se observa un crecimiento constante en relación con la edad, sí se puede afirmar que los grupos superiores presentaron un mayor porcentaje de estudiantes que lograron generar hiperónimos apropiados para el término en cuestión, lo cual podría ser un indicativo de mayor desarrollo léxico entre la población mayor.

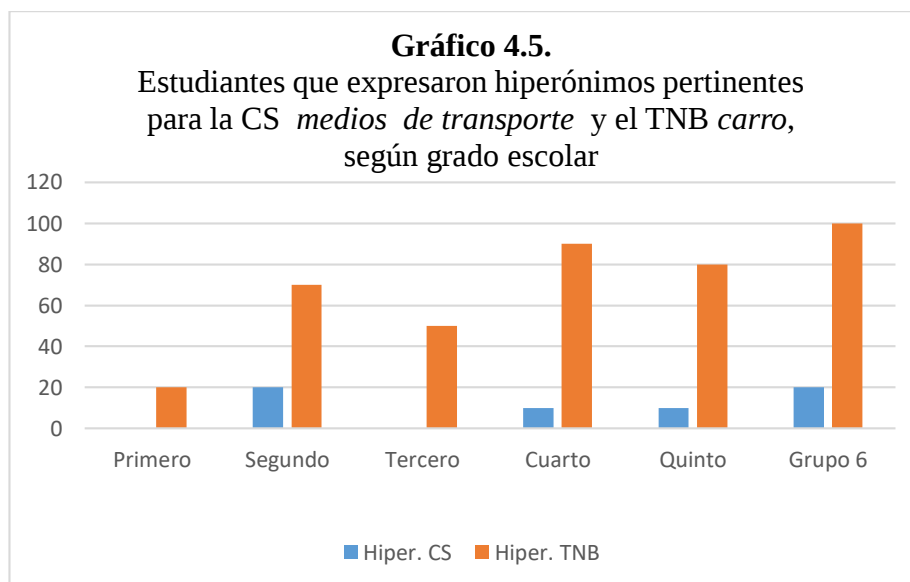


En cuanto a los hiperónimos obtenidos para la categoría superordinada *prendas de vestir*, que se representan en las barras azules, se encontró que, en general, el estudiantado de todos los grupos presentó un rendimiento mucho menor en comparación con los resultados obtenidos para las categorías superordinadas de carácter biológico. Es así como, en primer grado, ningún estudiante emitió un hiperónimo pertinente para esta categoría; en segundo y tercero lo lograron dos; en cuarto grado únicamente uno de ellos, y en los grados superiores de quinto y sexto, solamente tres de los diez escolares entrevistados, obtuvieron un rendimiento positivo en esta tarea.

Hiperónimos obtenidos en la categoría *medios de transporte*

El gráfico 4.5. muestra los resultados obtenidos en la categoría *medios de transporte*. De manera similar a lo reportado en la categoría *prendas de vestir*, los grupos exhibieron diferencias marcadas en cuanto a la cantidad de estudiantes que

emitieron hiperónimos apropiados para el término de nivel básico *carro*, según se observa en las barras anaranjadas.

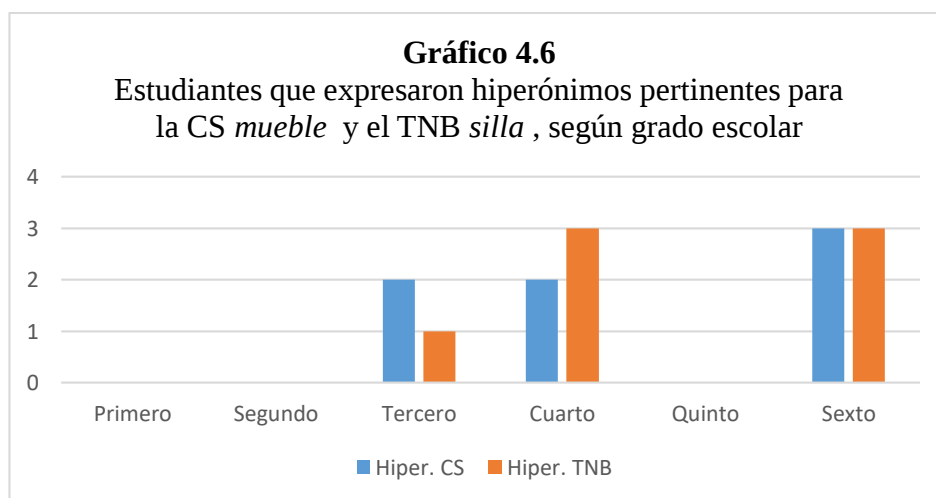


Como se puede visualizar en el gráfico, en primer grado, solamente dos participantes mostraron resultados positivos; en segundo grado, siete; en tercer grado, cinco; en cuarto grado, nueve; en quinto grado, ocho; y, finalmente, en el grupo de sexto grado, la totalidad de la muestra de escolares logró recuperar un hiperónimo apropiado para este término. Si bien el incremento de estudiantes que obtuvieron resultados positivos, no es constante en relación con la variable edad/grado escolar, sí se puede afirmar que, en términos generales, la población de mayor edad, perteneciente a los grados correspondientes al segundo ciclo, demostró un mejor desempeño en este ítem, en comparación con la de los grados inferiores que corresponden al primer ciclo.

Tal como se observa en la distribución de las barras azules, en la categoría superordinada *medios de transporte*, el estudiantado presentó una mayor dificultad para recuperar términos que pudieran considerarse hiperónimos pertinentes para esta clase. En los grados primero y tercero, ninguno de los estudiantes entrevistados logró éxito en esta tarea. Los grupos de segundo y sexto grado mostraron resultados similares, con dos participantes que lo lograron, mientras que en los grupos de cuarto y quinto, solamente un individuo de cada grupo mencionó un término hiperonímico pertinente al definir la categoría superordinada. Como se puede observar en el gráfico, no se evidencia la tendencia a incrementar el rendimiento en esta prueba, en relación con la variable edad/grado escolar. Al parecer, este ítem constituyó una tarea difícil para todos los grupos etáreos.

Hiperónimos obtenidos en la categoría *muebles*

El gráfico 4.6. muestra la cantidad de estudiantes que lograron especificar hiperónimos apropiados para la categoría *muebles* y para el término de nivel básico *silla*.



Como se puede deducir por la distribución de las barras, este es el ítem en el que la selección de escolares mostró mayores dificultades para generar unidades hiperonímicas pertinentes, tanto para la categoría superordinada como para el término de nivel básico. En los grupos de primero, segundo y quinto grado, no se evidenciaron respuestas positivas en ninguno de las dos categorías exploradas. En el grupo de tercer grado, dos individuos emitieron hiperónimos pertinentes para la categoría superordinada, mientras que solo uno lo logró para el término de nivel básico. En cuarto grado, dos estudiantes lo lograron en la categoría superordinada, mientras que tres de ellos acertaron en la de nivel básico. Por su parte, en el grupo de sexto grado, tres participantes obtuvieron resultados positivos al emitir hiperónimos para la categoría superordinada, y tres de ellos lo lograron para el término de nivel básico.

Los resultados muestran que la categoría *muebles* fue la que representó mayores dificultades entre los niños, niñas y jóvenes que conformaron la muestra. Este hallazgo sugiere una falta de claridad conceptual en torno a esta categoría, fenómeno que se analizará más adelante.

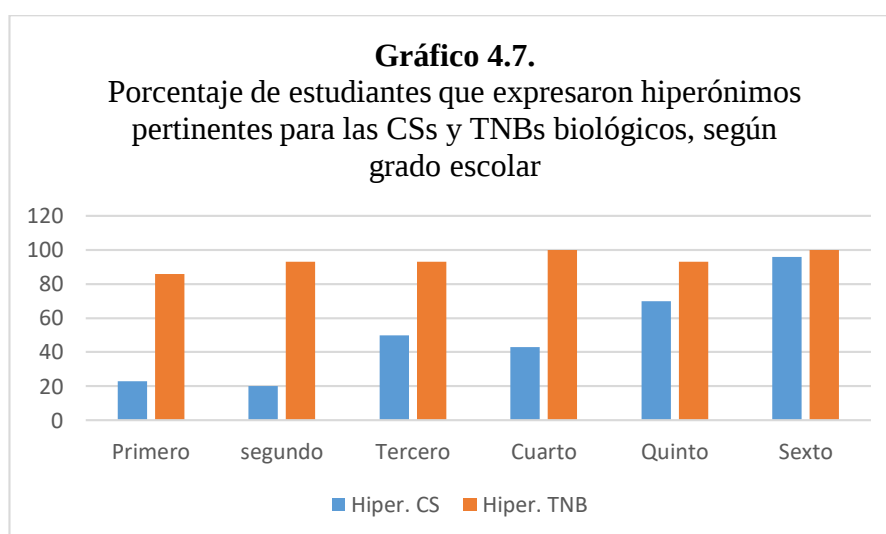
4.1.1.2. Resumen de los hallazgos en relación con los hiperónimos obtenidos en las categorías biológicas y artificiales

Como se pudo observar en los datos anteriores, se encontraron ciertos resultados análogos entre las respuestas proporcionadas para las categorías biológicas, que se pueden contrastar con los obtenidos en la de carácter artificial. En las primeras, no se identificaron mayores diferencias entre los grupos, en cuanto a la expresión de hiperónimos en las definiciones de los términos de nivel básico,

mientras que al formular definiciones para las categorías superordinadas, sí se encontraron diferentes niveles de ejecución que se pueden correlacionar con la edad/grado escolar. En las categorías artificiales, por su parte, los grupos demostraron diferentes niveles de ejecución al definir los términos de nivel básico, mientras que en las categorías superordinadas, el estudiantado presentó dificultades similares, por lo que no se pudo constatar un mejor rendimiento en los niveles superiores. Este hallazgo se ilustra en los gráficos 4.7. y 4.8.

El gráfico 4.7. muestra el porcentaje de estudiantes que expresaron hiperónimos apropiados para las tres categorías biológicas en conjunto (*animales, frutas y flores*).

Como se observa en las barras de color anaranjado, del gráfico 4.7., la gran mayoría de los niños y niñas entrevistados en todos los grupos, demostraron la capacidad de incluir unidades hiperonímicas pertinentes al formular definiciones para los términos de nivel básico, demostrando resultados muy parejos en todos los niveles.

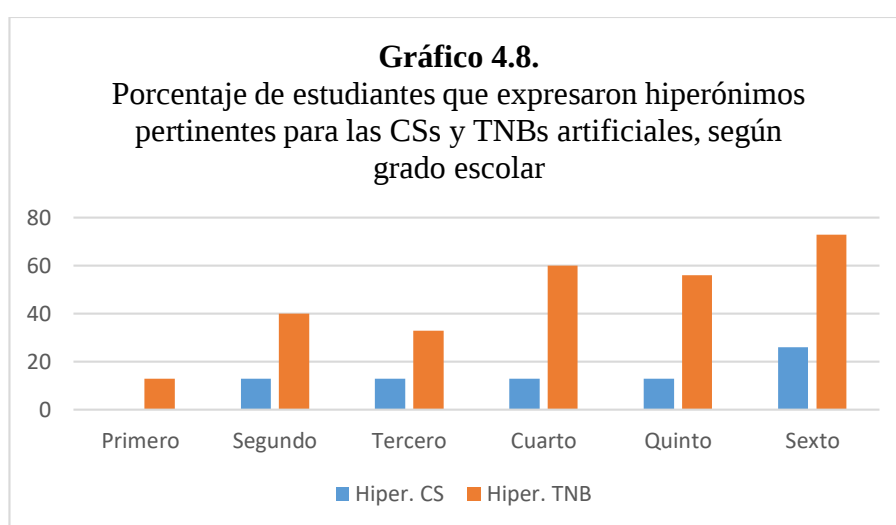


En el primer grado se encontró que un 86% del grupo participante logró realizar con éxito esta tarea; en los grupos de segundo, tercero y quinto grado, el rendimiento fue similar, con porcentajes que oscilaron entre el 93% y 93.3%; mientras que en los grupos de cuarto y sexto se obtuvo un 100% de aciertos. Al observar la configuración de las barras se puede afirmar que, en las respuestas a estos ítems en particular, no se identifican diferencias importantes que se puedan vincular con la edad/grado escolar, entre la población estudiantil de los diferentes niveles.

Por el contrario, las respuestas obtenidas para las categorías superordinadas de carácter biológico, sí exhiben diferencias marcadas en cuanto al rendimiento de los grupos. El porcentaje de estudiantes que proporcionaron respuestas acertadas no se incrementa de manera escalonada a través de los diferentes niveles, ya que la cantidad de niños y niñas que respondieron acertadamente en el grupo de segundo grado es ligeramente inferior al encontrado en primer grado (20% y 23.3% respectivamente), y la cantidad de estudiantes que respondieron apropiadamente en cuarto grado (43.3%) es también inferior al rendimiento del grupo de tercero (50%). No obstante, observando los gráficos, se puede visualizar una tendencia al incremento del porcentaje de estudiantes que dieron respuestas acertadas en los grados superiores de cada ciclo. Es así como, entre los grupos de primer ciclo, es el tercero el que contó con un porcentaje mayor de estudiantes que proporcionaron hiperónimos apropiados. Por su parte, en el segundo ciclo, fueron los grupos de quinto y sexto los que exhibieron un mejor desempeño, con porcentajes de 70% y 96.6%, respectivamente. Al comparar el porcentaje la población que proporcionó

respuestas acertadas en cada ciclo, en conjunto, se aprecia un rendimiento superior en el segundo ciclo, con respecto al primero.

Por otra parte, el gráfico 4.8. ilustra el porcentaje de estudiantes que expresaron hiperónimos adecuados para las tres categorías artificiales en conjunto (*prendas de vestir, medios de transporte, y muebles*).



Como se puede deducir por la altura de las barras anaranjadas, se manifestaron diferencias visibles en cuanto al porcentaje de estudiantes que mencionaron hiperónimos pertinentes para los términos de nivel básico, las cuales parecieran estar relacionadas, discretamente, con la variable edad/grado escolar. Al igual que lo descrito para las categorías biológicas, no se observa un incremento estrictamente escalonado a lo largo de los diferentes niveles escolares, sin embargo, se advierte que los grupos de segundo ciclo cuentan con un mayor porcentaje de estudiantes que realizaron con éxito esta tarea. El grupo de sexto grado fue el que exhibió un mejor desempeño (73.3%), en relación con los grupos de cuarto (60%) y quinto (56.6%), que mostraron un rendimiento parecido. De

manera similar, en el primer ciclo, se registró un mejor desempeño entre los estudiantes de segundo (40%) y tercero (33.3%), con respecto al primer grado (13.3%).

A diferencia de los hallazgos reportados para las categorías artificiales de nivel básico, las respuestas obtenidas para las categorías superordinadas, que se ilustran con las barras azules, no muestran una tendencia clara que se pueda vincular con la variable edad/grado escolar. Si bien es cierto, el grupo de sexto grado fue el que presentó un porcentaje mayor de estudiantes que proporcionaron respuestas apropiadas (26.6%), los grupos de segundo a quinto grado exhibieron un rendimiento muy parejo (13.3%); mientras que en el grupo de primer grado (0%), ningún participante mencionó hiperónimos que pudieran considerarse pertinentes para alguna de las categorías superordinadas de carácter artificial.

4.1.1.3 Hiperónimos según la variable sexo

En la tabla 4.1. se muestra la frecuencia de los hiperónimos obtenidos en todas las categorías, así como el porcentaje obtenido según cada sexo. La cantidad total de unidades se obtuvo de la suma de los hiperónimos pertinentes proporcionados para la categoría superordinada, con los obtenidos para los términos de nivel básico.

Como muestra la tabla 4.1., el rendimiento de ambos grupos mostró cifras similares. En las categorías *frutas*, *flores* y *muebles*, el total de hiperónimos obtenidos, que fueron 82, 86 y 14 respectivamente, se dividieron en porcentajes iguales entre mujeres y varones. En la categoría *animales*, se obtuvo un total de 93

unidades, de las cuales un 50.5% fue producida por los varones, quienes superaron ligeramente a las mujeres, que produjeron un 49.5% del total. En la categoría *prendas de vestir* se obtuvieron en total 42 hiperónimos de los cuales un 57.2% fue producido por las mujeres, quienes esta vez superaron el 42.8% producido por los varones. Igualmente, en la categoría *medios de transporte*, nuevamente las mujeres mostraron un mejor rendimiento al emitir un 53.2% de las 47 unidades obtenidas, mientras que los varones mencionaron un 46.8%. El total general de unidades hiperonímicas expresadas por los participantes fue de 364, de las cuales las mujeres produjeron el 51.1%, superando ligeramente el desempeño de los varones quienes lograron un porcentajes de 48.9%.

Tabla 4.1

Frecuencias y porcentajes de hiperónimos por categoría, según sexo

Categorías superordinadas y términos de nivel básico	Total hiper.	Mujeres		Varones	
		Frec.	%	Frec.	%
Animal/vaca	93	46	49.5	47	50.5
Fruta/manzana	82	41	50.0	41	50.0
Flor/rosa	86	43	50.0	43	50.0
Prenda de vestir/camisa	42	24	57.2	18	42.8
Medio de transporte/carro	47	25	53.2	22	46.8
Mueble/silla	14	7	50.0	7	50.0
Total general	364	186	51.1	178	48.9

4.1.1.4. Conclusiones sobre los hallazgos en relación con los hiperónimos

Los resultados obtenidos en relación con los hiperónimos permitieron confirmar que cuando los niños, niñas y jóvenes, incluso los que cursaban el primer grado, fueron estimulados mediante la pregunta “¿*Qué es un x?*”, la mayoría se inclinó a formular una definición utilizando la estrategia de género/diferencia, es decir, usando un formato muy parecido al modelo aristotélico, siempre y cuando se tratara de una categoría que les fuera familiar. En efecto, al formular definiciones naturales, la habilidad del estudiantado para encontrar un hiperónimo o término general que abarcara la palabra objeto de la definición no se manifestó de igual forma en todas las categorías. Para los niños y niñas de los grados inferiores, fue mucho más fácil cuando se les solicitó definir términos concretos, es decir, de nivel básico, que cuando se trataba de categorías superordinadas, que son más generales y abstractas.

Este hallazgo se puede correlacionar con lo reportado por Hernández Delgado (2006) en su trabajo realizado con población escolar costarricense. Aunque este investigador basó su análisis en parámetros bastante diferentes a los que se establecieron en esta investigación, se pueden identificar algunos aspectos que concuerdan con los datos que aquí se describen. Por ejemplo, Hernández Delgado encontró que existían correlaciones entre el grado de abstracción del vocabulario definido y el contenido de las respuestas, y afirmó que, a mayor abstracción del concepto y, por ende, del término o palabra que lo denota, es más difícil para los niños y niñas encontrar una categoría específica que lo incluya. Aunque este investigador no se refirió a una correlación entre este parámetro específico y la edad de la población participante, es razonable deducir que, en virtud de la dificultad que

encierra la definición de términos abstractos, sean los estudiantes mayores los que, con mayor probabilidad, logren encontrar el hiperónimo que los incluye.

Finalmente, se puede argumentar que las dificultades que enfrentaron las niñas y niños entrevistados para encontrar hiperónimos apropiados que incluyeran a los términos o categoría superordinadas radican en el hecho de que estas, por ser más generales y abstractas, no permiten la formación de una imagen mental específica que represente su significado, tal como sí es posible hacerlo cuando se evocan los términos de nivel básico como *vaca*, *manzana*, *rosa*. En este punto, es importante aclarar que el hecho de que en las definiciones de los estudiantes no se reconociera la presencia de un hiperónimo apropiado no puede considerarse una evidencia contundente para afirmar que este no haga parte de su repertorio léxico; sin embargo, el que no emerja en la respuesta definitoria espontánea podría significar que no está suficientemente definido y estable en su lexicón, como para que sea recuperado de manera fácil y rápida, o bien la categoría no está suficientemente delimitada y organizada.

Otro resultado llamativo se relaciona con la observación de que, en general, la población entrevistada enfrentó menores dificultades para incluir un hiperónimo apropiado en las definiciones de las categorías biológicas, que en aquellas formuladas para los términos que se refieren a categorías artificiales. Este hallazgo podría atribuirse al hecho de que, dentro de los contenidos curriculares de la educación primaria, se aborda el tema de los seres vivos, de manera explícita y recurrente, a lo largo de los diferentes niveles académicos, mientras que las categorías artificiales, que se exploraron en esta investigación, no necesariamente se vinculan con temas en los que los estudiantes reciban una instrucción sistemática,

dentro del contexto de la educación formal. El léxico que poseen los niños y niñas, referido a estas categorías, tiene que ver, principalmente, con los conocimientos adquiridos como resultado de la experiencia e interacción con estos elementos en entornos cotidianos.

Al comparar los datos de esta investigación con lo reportado en los trabajos revisados, provenientes del campo de la psicolingüística y la psicología cognitiva, como los de Al-Issa, (1969), Benelli et al (1988); Snow (1990), Marinellie & Johnson (2003); Marinellie & Yen-Ling (2006), se pueden describir algunas coincidencias. Sin embargo, es necesario aclarar que, a pesar de que estos estudios se relacionan con la capacidad de los escolares de formular definiciones, presentan importantes diferencias en cuanto a los objetivos, metodología y población estudiada, con respecto a la presente investigación. No obstante, un hallazgo común reportado por los investigadores mencionados es el hecho de que en la medida que aumenta la edad de los sujetos, se evidencia la tendencia a incrementar el porcentaje de hiperónimos apropiados que son mencionados para incluir al término objeto de la definición. Resultados similares fueron constatados por Hernández Delgado (2006); sin embargo, al examinar los datos obtenidos en la presente investigación, podría afirmarse que aunque sí fue posible identificar una tendencia evolutiva en la habilidad de incluir hiperónimos en las definiciones, esta no se manifestó claramente en todas las categorías. En efecto, el incremento de dicha habilidad en la población de mayor edad fue mucho más evidente al solicitarles definir los términos referidos a las categorías superordinadas de carácter biológico (*animales, frutas y flores*), mientras que en las respuestas obtenidas para los términos de nivel básico (*vaca, manzana y rosa*), el rendimiento fue muy similar entre los diferentes

grupos, por lo que no se pudo comprobar que existieran diferencias importantes que sugirieran un patrón evolutivo.

En lo que respecta a las respuestas obtenidas para las categorías artificiales, el comportamiento fue opuesto a lo observado en las categorías biológicas. Fue así como, en las definiciones de términos de nivel básico (*camisa, carro, silla*), se encontraron diferencias importantes entre los grupos, con una tendencia a un mayor rendimiento en los grados superiores; mientras que en las definiciones de las categorías superordinadas (*prendas de vestir, medios de transporte y muebles*), no fue posible constatar un patrón evolutivo, ya que el rendimiento fue muy bajo en todos los grupos. Es decir, tanto la selección de estudiantes más jóvenes, como la de niveles superiores, presentó grandes dificultades para encontrar unidades apropiadas que incluyeran las categorías superordinadas de carácter artificial.

Por otra parte, el bajo rendimiento observado en la categoría *muebles*, podría atribuirse a la complejidad del significado de este término. En efecto, esta categoría abarca a un conjunto bastante diverso de artefactos u objetos móviles que hacen parte de los enseres de una casa, oficina o apartamento; algunos de ellos son diseñados para proporcionar comodidad y descanso al ser humano, otros con el propósito de prestar cierta utilidad para el almacenaje de diversos artículos como ropa, libros, zapatos o juguetes; además, pueden ser diseñados exclusivamente para la exposición de elementos decorativos. Es posible que los diferentes matices que componen el significado de este término, sean los que le imprimen un mayor grado de dificultad a la hora encontrar un hiperónimo adecuado que lo incluya.

En cuanto a la variable sexo, se encontró que, tanto varones como mujeres, demostraron igual rendimiento en las categorías *frutas, flores y muebles*.

En la categoría *animales* los varones superaron a las mujeres, mientras que en las categorías *prendas de vestir* y *medios de transporte* las cifras mostraron lo contrario, las mujeres arrojaron un mejor rendimiento que los varones.

Aunque en los datos generales, las mujeres superaron ligeramente a los varones en la cantidad de hiperónimos pertinentes, proporcionados para todas las categorías en conjunto (51.1% y 48.9%, respetivamente), las limitaciones de la muestra no probabilística, no permiten determinar si estas diferencias son significativas. No obstante, este hallazgo coincide con otros estudios en los que se reporta una mayor riqueza léxica en las mujeres con respecto a los varones. En el ámbito nacional, se puede citar el trabajo sobre léxico básico escolar costarricense, en el que Murillo Rojas y Sánchez Corrales (2002a) encontraron que las participantes de sexo femenino aportaron un total de 51,4% y los de sexo masculino un 48,6% del total del corpus recopilado. Sin embargo, no es posible hacer afirmaciones contundentes en relación con los datos de esta investigación, los cuales se limitan a mostrar el comportamiento de esta muestra específica.

4.1.2. Resultados en relación con los hipónimos

4.1.2.1. Hipónimos por categoría según la variable edad/grado escolar

Según se expuso en capítulos anteriores, los hipónimos se obtuvieron mediante la pregunta “¿Cuáles son los tipos de *x* que conoce?”, donde *x* corresponde a cada una de las categorías superordinadas consideradas en el estudio (*animales, frutas, flores, prendas de vestir, medios de transporte y muebles*). Ante esta pregunta estímulo, cada participante respondió nombrando los ejemplares que

consideró como pertenecientes a cada categoría. Al examinar el corpus se aislaron las unidades que se estimaron pertinentes, es decir, aquellas que correspondían a ejemplares pertenecientes a la clase superordinada utilizada como estímulo.

Entre los hipónimos pertinentes se identificaron dos niveles de generalidad o abstracción, por lo cual se consideró oportuno plantear una subclasificación de estas unidades, en dos categorías: hipónimos concretos e hipónimos generales. Los hipónimos generales se identificaron solamente en las categorías *animales*, *medios de transporte*, *muebles y prendas de vestir*. En las dos categorías restantes, *flores y frutas*, no se aislaron este tipo de unidades. Los criterios de clasificación del léxico obtenido se explicaron en el capítulo anterior.

La tabla 4.2. muestra el resumen de la cantidad de hipónimos concretos, generales y los términos no hiponímicos obtenidos para cada una de las categorías. Los datos exhibidos en esta tabla se agruparon según la media de producción en cada grupo etéreo. Con el fin de dar una visión más detallada de estos hallazgos, se representaron gráficamente en forma separada para cada categoría. Es así como, los gráficos 4.9. a 4.14. muestran, en el eje horizontal, cada uno de los grupos considerados en el estudio, que corresponden a los grados escolares de primero a sexto; mientras que, en el eje vertical, se representó la suma total de unidades mencionadas por cada participante según grado escolar, la cual corresponde a la media de producción multiplicada por 10, que es la población total de cada grupo. La línea azul representa la cantidad de hipónimos concretos; la línea anaranjada, la cantidad de hipónimos generales; finalmente, la línea gris representa la cantidad de términos que fueron considerados no hiponímicos para la categoría en cuestión. Estos últimos se incluyeron en el análisis, ya que, en algunas categorías,

proporcionaron indicativos susceptibles de correlacionar con el grado de madurez léxica del estudiantado.

Tabla 4.2.

Media de producción de hipónimos concretos, generales y no hiponímicos, según grado escolar

Categorías		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Animales	Con.	13.6	13.0	19.4	16.7	16.7	12.5
	Gen.	0.0	0.0	0.5	0.0	0.8	4.2
	No hip.	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Frutas	Con.	8.1	9.2	10.7	9.9	11.0	12.7
	Gen.	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	No hip.	0.0	0.0	0.0	0.4	0.0	0.0
Flores	Con.	1.7	2.2	2.9	3.2	3.3	4.2
	Gen.	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	No hip.	1.2	0.4	0.7	1.1	0.2	0.5
Prendas de vestir	Con.	4.8	6.6	10.0	7.7	9.1	11.1
	Gen.	0.0	0.0	0.4	0.2	0.3	0.3
	No hip.	1.4	0.2	0.3	0.0	0.1	0.6
Medios de transporte	Con.	6.3	6.6	7.6	8.0	8.6	8.5
	Gen.	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3
	No hip.	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1
Muebles	Con.	0.4	1.1	3.8	3.9	4.6	6.3
	Gen.	0.3	0.3	1.0	0.7	0.5	0.2
	No hip.	3.4	1.6	0.1	0.8	0.7	1.3

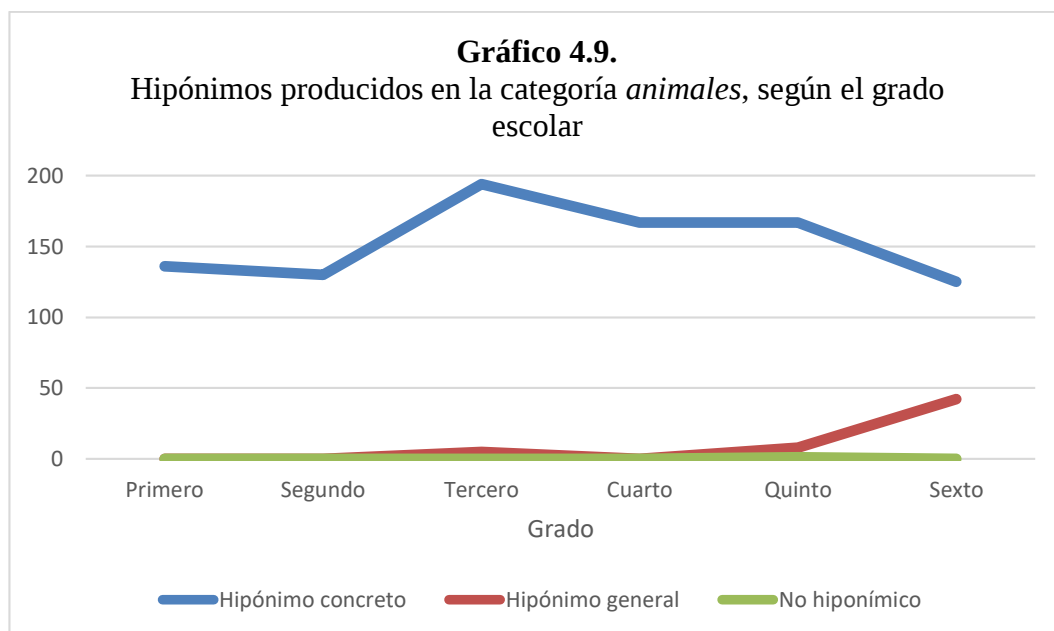
Es importante aclarar que en algunas de las categorías que se describen a continuación, se detectaron diferencias notorias entre los grupos, en cuanto a la cantidad de hipónimos suministrados; sin embargo, debido a que el criterio de elección de la muestra fue no probabilístico, no fue posible realizar ningún análisis estadístico que revelara si las diferencias encontradas eran significativas.

Hipónimos obtenidos en la categoría *animales*

El gráfico 4.9. muestra que el rendimiento de los dos primeros grados fue bastante similar en cuanto a la cantidad de hipónimos concretos mencionados. No obstante, el grupo de primero exhibe un desempeño ligeramente superior con respecto al de segundo (136 y 130 unidades respectivamente). En el tercer grado se verifica un notorio incremento en el número de unidades producidas (194), que tiende a disminuir en los grados superiores correspondientes a cuarto (167), quinto (167) y sexto grados (125); no obstante, la disminución en la cantidad de ejemplares concretos producidos por los estudiantes del grado superior, se justifica por la aparición de hipónimos más generales y abstractos, que en el gráfico se pueden visualizar en la línea anaranjada.

Si bien el tercer grado mencionó un mayor número de unidades referidas a tipos de animales específicos (como *vaca*, *perro*, *serpiente*), los grupos de quinto y sexto grado mencionaron menos unidades referidas a estas entidades concretas, pero recuperaron además entre 8 y 42 de carácter más general, tales como *mamíferos*, *reptiles* e *insectos*. Estos términos comprenden clases completas de entidades; por lo tanto, hacen referencia a categorías más incluyentes que abarcan una cantidad importante de ejemplares, aunque, efectivamente, corresponden a

hipónimos de la categoría animal, funcionan también como hiperónimos de los términos que nombran ejemplares más concretos.



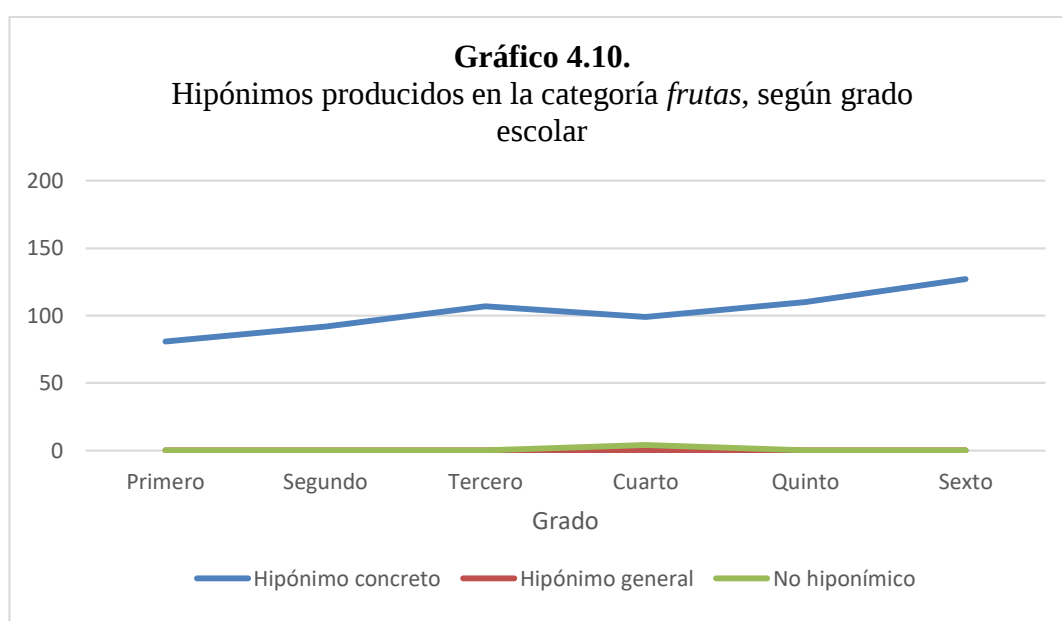
Finalmente, en la categoría *animales*, no se identificaron unidades que pudieran considerarse no hiponímicas, en ninguno de los grupos. Tal hallazgo podría indicar que, para los niños y niñas, esta categoría es bastante familiar, por lo que no acarrea mayores confusiones en cuanto a los ejemplares que la conforman. Este comportamiento no es uniforme en todas las categorías, como se verá más adelante.

Hipónimos obtenidos en la categoría *frutas*

Como se puede observar en el gráfico 4.10., en la categoría *frutas* no se obtuvieron unidades que pudieran considerarse hipónimos generales, y la cantidad de ejemplares mencionados fue mucho menor que para la categoría de *animales*;

sin embargo, se verifica una tendencia más clara hacia al incremento de la cantidad de unidades hiponímicas expresadas, en relación con la edad/grado escolar de la población escolar estudiada.

En el primer ciclo, el grupo de primer grado emitió 81 hipónimos, el de segundo, 92, y el de tercero, 107. En cuanto al segundo ciclo el nivel de cuarto grado obtuvo un rendimiento ligeramente menor con respecto al grupo de tercer grado, con 99 unidades; mientras que este desempeño fue mejorado por los grupos de quinto y sexto, que produjeron 110 y 127 unidades, respectivamente.

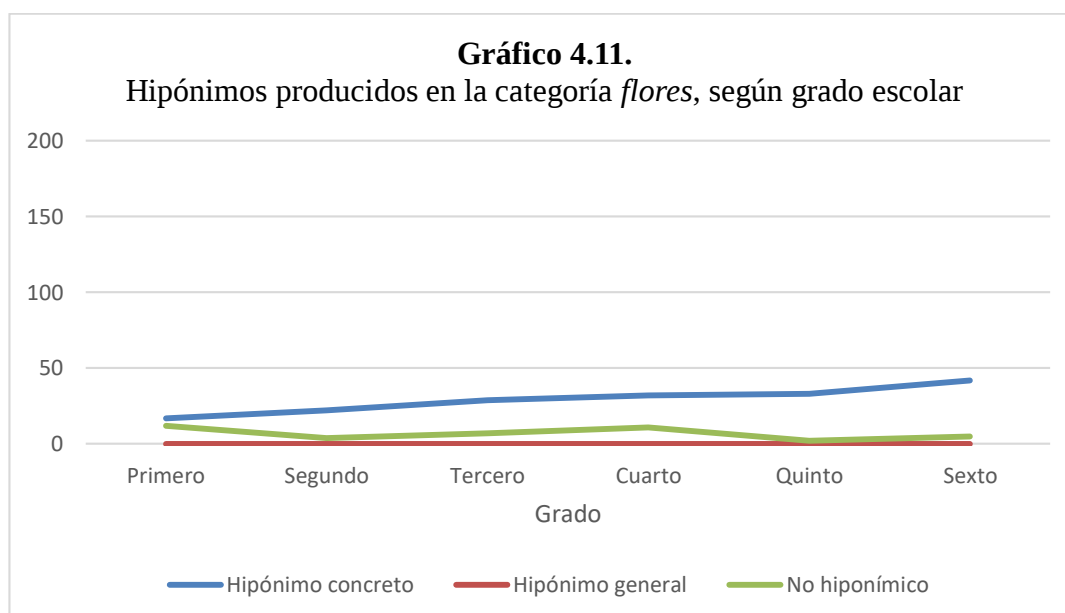


Llama la atención el hecho de que el grupo de estudiantes de cuarto grado recuperara una menor cantidad de entidades, que aquellos del nivel inmediatamente inferior; además, fue en este grupo en el que se produjeron algunas unidades no hiponímicas para esta categoría; estas fueron *culantro*, *rábano*, *repollo* y

zanahoria. La aparición de dichos términos podría ser un indicativo de la falta de claridad conceptual en lo que respecta a la categoría *fruta*; sin embargo, la explicación de los factores que determinaron su aparición exclusiva entre el estudiantado perteneciente al cuarto grado, está fuera de los alcances de esta investigación

Hipónimos obtenidos en la categoría *flores*

El gráfico 4.11. muestra los resultados obtenidos para la categoría *flores*. En este ítem el grupo de primer grado recuperó 17 hipónimos, el de segundo, 22, y el de tercero 29. En cuanto al segundo ciclo, el nivel de cuarto grado produjo 32 unidades, mientras que los grupos de quinto y sexto mencionaron 33 y 42, respectivamente.



Al igual que para la categoría *frutas*, en la categoría *flores* no se recuperaron términos que pudieran clasificarse como hipónimos generales, y, entre las categorías biológicas, es en esta en la que el grupo de participantes, en general, recuperó una menor cantidad de ejemplares. Este dato no necesariamente se deba a que la categoría sea menos incluyente que la categoría *frutas*; podría sugerir más bien que la población estudiantil ha tenido menor exposición a contenidos relacionados con este tema en el ámbito escolar, por lo que su conocimiento sobre los nombres de las flores se reduce al vocabulario adquirido en su ambiente cotidiano. Por otra parte, también podría estar influenciado por factores como el poco interés del estudiantado en relación con este tema.

Por otra parte, en este gráfico también se verifica una ligera tendencia al incremento de los hipónimos mencionados, en la medida en que aumenta el nivel escolar. Sin embargo, llama la atención el hecho de que, entre las respuestas obtenidas en el grupo de cuarto grado, se identificó una cantidad de unidades no hiponímicas para la categoría *flores*, la cual es equiparable con la cantidad de respuestas, de este mismo tipo, obtenidas en el grupo de primer grado.

El hallazgo descrito podría indicar que algunos participantes de este grupo, a pesar de que ya se encuentran cursando el segundo ciclo de la educación general básica, todavía presentan un conocimiento poco preciso en lo que respecta al concepto de *flor*; por lo tanto, tienden a incluir dentro de esta categoría algunos ejemplares que no cumplen con los rasgos que la definen, tales como *cactus*, *helechos* o *musgos*.

Hipónimos obtenidos en la categoría *prendas de vestir*

El gráfico 4.12. ilustra las respuestas relacionadas con los hipónimos obtenidos para la categoría *prendas de vestir*. En cuanto a los grupos de primer ciclo, el grado primero recuperó 48 unidades, el segundo, 66, y el tercero, 100; En el segundo ciclo, el nivel de cuarto grado produjo 77 unidades, mientras que los grupos de quinto y sexto mencionaron 91 y 111 unidades, respectivamente.

Como se puede observar, la configuración de este gráfico es similar a la que se observó en la categoría *frutas*. Evidentemente, se advierte, en forma general, una tendencia, entre la población de los grados superiores, a recuperar una mayor cantidad de hipónimos; no obstante, de manera recurrente, se observa en el nivel de cuarto grado un rendimiento menor con respecto al grupo que le antecede.



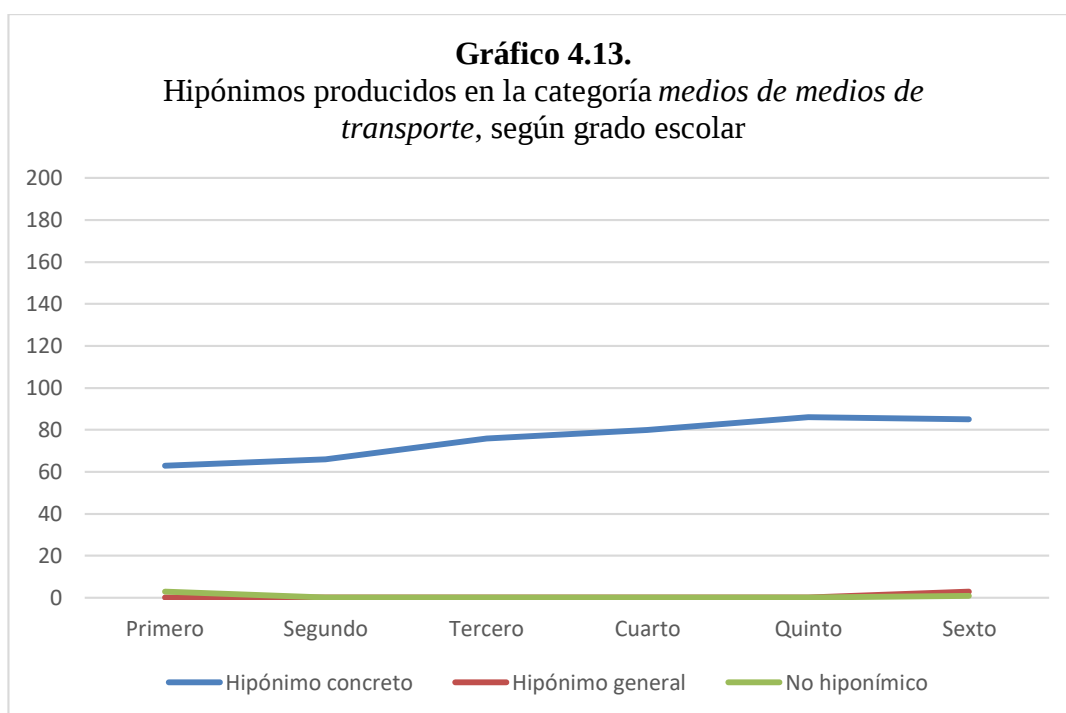
Por otro lado, aunque en esta categoría sí se identificaron algunos términos que se clasificaron como hipónimos generales, que emergieron específicamente en los grados de tercero a sexto grado, la aparición de estas unidades fue poco frecuente y no mostró una tendencia clara a incrementarse en relación con la edad/grado escolar. El grupo de tercer grado recuperó 4 hipónimos generales, el de cuarto grado, 2, y los grados quinto y sexto recuperaron cada uno 3 unidades.

Con respecto a los términos que se clasificaron como no hiponímicos, estos se presentaron en mayor proporción en las respuestas del grupo de estudiantes de primer grado, quienes emitieron 14 unidades; en segundo grado se produjeron 2 unidades, y en tercero 3. El grupo de cuarto grado no produjo términos de este tipo y el de quinto emitió solamente uno; mientras que en el nivel de sexto se presentó un leve incremento, ya que este grupo emitió 6 unidades. Esto se debió a que algunos participantes pertenecientes a este nivel, mostraron un criterio de clasificación bastante amplio, que se extendió a cualquier objeto que se colocara en el cuerpo; por lo tanto, nombraron ejemplares atípicos como *brazaletes*, *moños* y *prensas*, entre otros elementos que no son propiamente *prendas de vestir*, sino que hacen parte de la categoría *accesorios*.

Hipónimos obtenidos en la categoría *medios de transporte*

En el gráfico 4.13. aparece representada la cantidad de hipónimos recuperados para la categoría *medios de transporte*. Como se puede observar, en el primer ciclo, el grado primero recuperó 63 unidades, el segundo, 66, y el tercero, 76; En cuanto al segundo ciclo, el nivel de cuarto grado produjo 80 hipónimos,

mientras que los grupos de quinto y sexto recuperaron 86 y 85 unidades, respectivamente. En este gráfico se advierte también una tendencia al incremento de las unidades mencionadas en la medida en que aumenta la edad de los sujetos, hasta el nivel de quinto grado, para mantenerse en un rango más o menos constante en el grupo de estudiantes de sexto grado. En esta categoría se aislaron algunos hipónimos generales, pero estos fueron mencionados por solo uno de los jóvenes de sexto grado, quien, ante la pregunta estímulo “*¿Cuáles son los tipos de transportes que conoce?*”, respondió sin vacilar: “*aéreos, acuáticos y terrestres*”, sin especificar ningún otro ejemplar de carácter más concreto o término de nivel básico.



Este es un fenómeno similar al descrito para la categoría de *animales*, en donde estudiantes de sexto grado mencionaron una menor cantidad de hipónimos concretos que reemplazaron por hipónimos generales. Sin embargo, no deja de ser un dato llamativo el hecho de que solamente uno de los participantes, de toda la muestra, mostrara este nivel de organización del léxico, en lo que respecta a esta categoría en particular. Esto podría atribuirse a que los programas académicos en el ciclo de primaria, no hacen tanto énfasis en los contenidos relacionados con los medios de transporte, como sí ocurre con el tema de los seres vivos, y, particularmente, con la materia relacionada con los animales y su clasificación taxonómica.

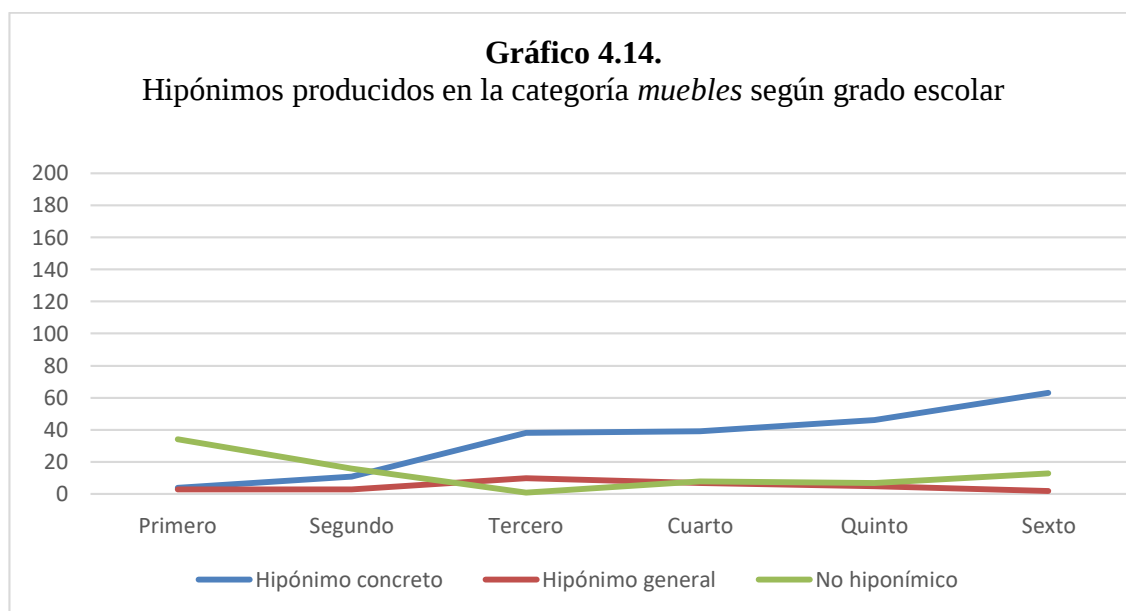
Hipónimos obtenidos en la categoría *muebles*

En el gráfico 4.14. se visualizan los datos obtenidos en la categoría *muebles*. En el primer ciclo, el grado primero recuperó solamente 4 unidades, el segundo 11 y el tercero 38; En cuanto al segundo ciclo, el nivel de cuarto grado recuperó 39 unidades, mientras que los grupos de quinto y sexto recuperaron 46 y 63 hipónimos, respectivamente.

Al observar este gráfico se advierte también una tendencia hacia el incremento de la producción de hipónimos en los grados superiores. La población del primero y segundo grado mostró un desempeño bastante bajo en este ítem, en comparación con los resultados obtenidos en tercero y cuarto, que tuvieron un mejor rendimiento, bastante similar en ambos grupos. Se advierte también un incremento

en la cantidad de hipónimos suministrados por los participantes de los grupos de quinto y sexto grado.

En esta categoría, al igual que se verificó en algunas de las ya expuestas anteriormente, el estudiantado recuperó algunas unidades que se ajustaron a la clasificación de generales. En primero y segundo grado se obtuvieron 3 unidades en cada grupo. Los niños y niñas de tercer grado recuperaron 10 en total; mientras que en los niveles de cuarto, quinto y sexto se obtuvieron 7, 5 y 2 respectivamente. En estos datos no se verificó la tendencia a incrementar su número en relación con la edad/grado escolar. Por el contrario, la producción de esta clase de unidades disminuyó en los niveles de cuarto, quinto y sexto, con respecto a la cantidad emitida por el grupo de tercero.



Con respecto a las unidades no hiponímicas, fue en esta categoría en donde se presentaron en más proporción. El mayor número se identificó en los grupos de

primero y segundo grado (34 y 16 unidades respectivamente), disminuyeron notablemente en el nivel de tercer grado (1 unidad) y, en los grupos de cuarto, quinto y sexto se incrementaron nuevamente (8, 7, y 13 respectivamente). Estos datos permitieron deducir que es en esta categoría en la que la población estudiantil, incluso la de los grados superiores, presentó mayor confusión en cuanto a los ejemplares que la conforman.

Estos hallazgos se pueden relacionar con lo descrito en lo referente a los hiperónimos proporcionados para esta categoría. Es decir, los diferentes matices comprendidos en el significado del término *muebles*, le imprimen un mayor grado de dificultad. En efecto, esta categoría comprende un conjunto bastante heterogéneo de objetos como sillas, mesas, camas, bibliotecas, armarios, alacenas y estantes, los cuales se presentan en diversos materiales, diseños y estilos, y tienen utilidades bastante diferenciadas. Por lo tanto, la confusión que demostraron algunos participantes al mencionar los hipónimos de esta categoría, podría atribuirse a la poca estructura correlacional entre sus ejemplares. Dicho de otro modo, elementos como una cama o una silla, no presentan muchos atributos comunes con un estante o un armario; en consecuencia, puede resultar una tarea compleja el incluirlos dentro de una misma clase. Es posible que los escolares se inclinaran a vincularlos en una categoría común solo por la característica de pertenecer a los enseres de una casa; por lo tanto, basándose en este único rasgo, podrían incluir otros elementos atípicos como un florero o un basurero, tal como, efectivamente, se pudo constatar en los datos obtenidos.

Esta categoría ocupa el segundo lugar, después de la categoría *flores*, en la que se obtuvo una menor cantidad de unidades hiponímicas pertinentes. Tal

hallazgo puede deberse a que es menos inclusiva, es decir, que abarca menor cantidad de entidades; aunque también podría atribuirse a lo argumentado en el párrafo anterior, es decir, a la complejidad de su significado. Además, los conocimientos que la población infantil adquiere acerca de este tema, no necesariamente son resultado de una instrucción formal dentro del contexto educativo; probablemente están determinados por la interacción que se haya tenido con estas entidades, en situaciones cotidianas, y, seguramente, también condicionados por los intereses personales en relación con este tema.

4.1.2.2. Hipónimos según la variable sexo

En la tabla 4.3. se muestra la media de producción de hipónimos en cada una de las categorías, según el sexo.

Tabla 4.3.
Media de producción de hipónimos según sexo

Categoría Superordinada	Femenino	Masculino
Animales	17.03	17.4
Frutas	11.06	9.46
Flores	3.2	2.6
Prendas de vestir	8.4	8.03
Medios de transporte	7.56	7.89
Muebles	3.83	2.86
Promedio Total	8.51	8.04

Como se puede observar en esta tabla, el rendimiento de ambos grupos fue bastante similar, aunque en el promedio general las mujeres superaron ligeramente el desempeño de los varones. En lo que respecta a cada una de las categorías, las mujeres mencionaron, en promedio, más unidades en las categorías frutas, flores, prendas de vestir y muebles; siendo esta diferencia un poco más pronunciada en la categoría frutas.

Por su parte, los varones demostraron un rendimiento ligeramente superior al de las mujeres en las categorías animales, y medios de transporte. Estas diferencias cuantitativas, en algunas de las categorías, podrían tener alguna relación con una mayor o menor afinidad de las mujeres y los varones en relación con los temas que se vinculan con ellas; sin embargo, no se pretende entrar en una discusión sobre las diferencias y los estereotipos sexistas; máxime cuando la modalidad de muestreo no permite realizar comparaciones entre las medias de los grupos, para determinar si existe significancia estadística. Por lo tanto, no es posible hacer afirmaciones contundentes en relación con estos datos, los cuales se limitan a mostrar el comportamiento de esta muestra específica.

4.1.2.3. Extensión de los hipónimos

La Tabla 4.4. muestra la extensión de los hipónimos producidos, según la edad/grado escolar. Este dato se refiere a la cantidad de ejemplares diferentes que fueron mencionados para cada categoría. En la tabla, la columna nombrada como extensión general, se refiere al número de ejemplares diferentes obtenidos al explorar todo el corpus; mientras que en las columnas siguientes se muestra la cantidad de ejemplares diferentes obtenidos en cada grado escolar.

La población estudiantil, en general, emitió una mayor cantidad de hipónimos diferentes en la categoría *animales* (154 unidades), lo cual resulta comprensible por ser esta la más incluyente, que subsume, a la vez, una gran variedad de clases.

Tabla 4.4.
Extensión de los hipónimos según grado escolar

Categoría	Extensión general	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Animales	154	63	61	76	67	72	80
Frutas	52	24	26	24	26	30	39
Flores	29	6	9	8	11	12	17
Prendas de v.	60	19	18	34	29	26	36
Medios de tr.	52	23	20	24	25	31	29
Muebles	31	6	10	18	19	16	17

Las categorías *prendas de vestir* (60 unidades), *medios de transporte* (52 unidades) y *frutas* (52 unidades) son las que siguieron en extensión; mientras que *muebles* (31 unidades) y *flores* (29 unidades) son las categorías en las que la población estudiantil emitió un número menor de hipónimos distintos. Con respecto a estas dos últimas, no necesariamente se puede afirmar que la categoría *flores* sea menos incluyente que la de *muebles* o la de *fruta*. Como se argumentó en secciones anteriores, es posible que el estudiantado no haya recibido una formación específica en este tema y tampoco tenga mucho interés en aprender este vocabulario, tal como, efectivamente, lo manifestaron algunos participantes cuando se les solicitó mencionar los nombres de las flores.

Al observar los datos reportados en la tabla 4.4., no pareciera que exista un incremento gradual en la extensión de la categoría en función de la variable edad/grado escolar de los participantes. Sin embargo, sí se puede mencionar que los estudiantes de sexto grado nombraron una mayor cantidad de ejemplares distintos en casi todos los ítems, con excepción de *medios de transporte*, categoría en la que fueron superados por los estudiantes de quinto grado, así como también en *muebles*, en la que fueron los estudiantes de tercero y cuarto los que emitieron una mayor cantidad de ejemplares distintos.

4.1.2.4. Conclusiones sobre los hallazgos obtenidos en relación con los hipónimos

La cantidad de hipónimos recuperados para las categorías exploradas mostró una tendencia discreta al incremento del número de unidades mencionadas por la población estudiantil de mayor edad, en las categorías *frutas, flores, prendas de vestir, medios de transporte y muebles*. No obstante, ese incremento no se presentó de manera sistemática y gradual a través de los diferentes grados escolares. En las categorías *animales, frutas y prendas de vestir*, se verificó un nivel de rendimiento más bajo en el grupo de cuarto grado, con respecto al tercer grado; además, en la categoría *animales*, el grupo de primer grado superó ligeramente al grupo de segundo.

La explicación de los factores que inciden en estos hallazgos podrían ser atribuidos al azar. No obstante, no deja de ser interesante que en un estudio similar, basado en el método de fluidez semántica, Posnansky (1978), quien buscó patrones normativos para 25 categorías en estudiantes de la escuela primaria, reportara un

incremento en las unidades recuperadas en cada nivel escolar, excepto para los estudiantes de cuarto grado, grupo en el que encontró una disminución en este índice con respecto al grupo de tercer grado. Si bien, el estudio de Posnansky no coincide exactamente con lo planteado en esta investigación, en cuanto a la categorías exploradas y a la cantidad y características de la población, se encuentra un punto de coincidencia en este hallazgo particular, pues en varias categorías (*animales, frutas y prendas de vestir*), los estudiantes del nivel de cuarto grado emitieron una menor cantidad de hipónimos que los del grupo que le antecede, cuando se esperaba que demostraran un mejor rendimiento.

En la categoría *animales*, la población de quinto y sexto grado también mostró la tendencia a expresar una menor cantidad de ejemplares o hipónimos concretos, mientras mencionaron un número reducido de hipónimos generales. Estos datos, vistos de forma aislada, contradicen los hallazgos de otros investigadores quienes reportan que la cantidad de hipónimos o ejemplares de una categoría que los sujetos logran recuperar se incrementa sistemáticamente según avanzan en edad y grado escolar. Este resultado se menciona en los trabajos de Nelson (1974), Posnansky (1978), Kail y Nippold (1984), Goikoetxea (2006), y en el de Piñero, Morenza, Torres, y Sierra (1999).

No obstante, la disminución en la cantidad de ejemplares concretos en la población de sexto grado en particular es compensada con la aparición de términos más generales y abstractos. Por lo tanto, lejos de interpretarse este dato como un nivel de desempeño inferior, sugiere la presencia de un léxico más refinado y organizado, posiblemente resultado de la formación académica. Llama la atención el hecho de que en los trabajos anteriormente mencionados no se reportaron

resultados similares en relación con este ítem, a pesar de que la categoría *animales* fue una de las que se contemplaron en todos los trabajos revisados.

En lo que respecta a este resultado, se considera uno de los más sobresalientes de esta investigación, ya que constituye un claro indicador de la influencia que ejerce la formación académica en la transformación del léxico infantil. En efecto, si se revisan los programas de estudio de la asignatura de Ciencias, del Ministerio de Educación Pública, vigentes desde el año 2016, se encuentra que uno de los ejes temáticos que se abordan en el primero y segundo ciclos de la educación general básica, se refiere a “*Los seres vivos en entornos saludables, como resultado de la interacción de aspectos biológicos, socioculturales y ambientales*” (MEP, 2016, p. 42). Este aspecto se aborda progresivamente, a través de los diferentes grados escolares, y se relaciona con la clasificación de plantas y animales según el medio en que viven, así como el tipo de alimentación que realizan. Estos temas se introducen en tercer grado y, posteriormente se retoman y refuerzan en los niveles de quinto y sexto grados.

En cuanto a la relación con la variable sexo, se encontró que las mujeres mostraron un desempeño ligeramente superior en los resultados generales, y más específicamente en categorías de *frutas, flores, prendas de vestir y muebles*, mientras que los varones las superaron en las categorías *animales y medios de transporte*. No obstante, como se explicó anteriormente, la modalidad de muestreo no permite determinar si estas diferencias son significativas.

Por otra parte, en lo relacionado con la extensión general de las categorías, esta fue bastante variable en cada una de ellas, la mayor extensión se presentó en la de *animales*, seguida por *prendas de vestir y medios de transporte*; siendo las

de *muebles* y *flores*, las de menor extensión. Estos datos concuerdan con hallazgos de otros estudios en los que se reportó una gran variabilidad en la cantidad de respuestas distintas para cada ítem, como el de Goikoetxea (2006) y el de Nelson (1974). En este último, la autora abarcó solo dos grupos etáreos (4:6 a 5:7 años y 7:4 a 8:9 años), y las categorías seleccionadas no fueron exactamente las mismas que en la presente investigación; sin embargo, coinciden en que la mayor extensión fue reportada en *animales* (media 11.59) y la menor en *flores*. Goikoetxea también encontró que la categoría *animales*, fue una de las que presentó mayor frecuencia de producción.

Finalmente, la extensión de las categorías en cada grupo, no mostró una correlación muy clara con la edad de los sujetos, al igual que concluyó Goikoetxea (2006); no obstante, aunque no se evidenció un crecimiento gradual a través de los diferentes niveles escolares, sí se advirtió una mayor extensión en el grupo de sexto grado, en casi todas las categorías; solo fueron superados en las categorías *medios de transporte* y *muebles*.

4.1.3 Resultados en relación con los merónimos

4.1.3.1. Merónimos en relación con la variable edad/grado escolar

Como se explicó anteriormente, los merónimos se obtuvieron mediante la pregunta estímulo “¿*Cuáles son las partes de x?*”, donde x se refiere a cada una de los términos de nivel básico, que corresponden a ejemplares típicos de cada una de las categorías superordinadas consideradas en el estudio. Ante esta pregunta, el estudiantado respondió nombrando las que consideraron partes de la entidad en

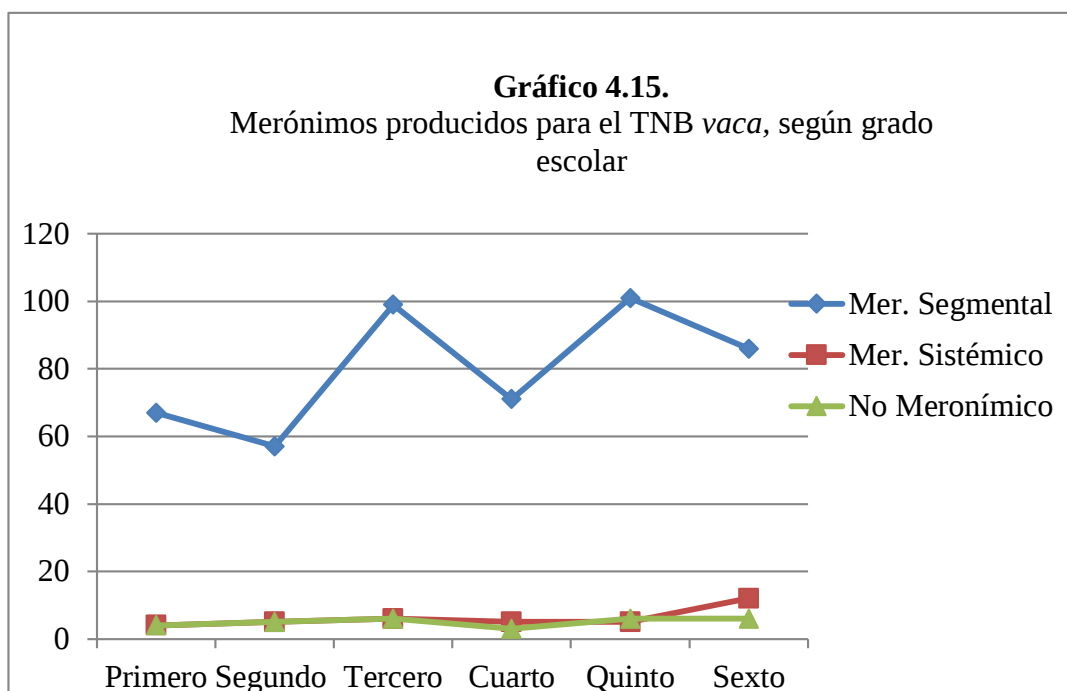
cuestión. La exploración del corpus permitió aislar las unidades pertinentes, es decir, aquellas que nombraban partes del ejemplar o término de nivel básico que sirvió como estímulo.

De manera análoga a lo observado en las unidades hiponímicas, entre los merónimos que se consideraron pertinentes se identificaron dos niveles de generalidad; por lo tanto, se planteó una subclasificación, atendiendo a la distinción expuesta por Cruse acerca de las partes segmentales y sistémicas (Cruse y Croft, 2004). A pesar de que los merónimos sistémicos se presentaron en muy baja frecuencia, se consideró oportuno hacer la diferenciación, puesto que corresponden a unidades más generales que podrían vincularse con la presencia de un léxico más desarrollado en lo que respecta al concepto “parte de”. Conviene aclarar también que este tipo de unidades emergieron solamente en dos de las categorías, *vaca* y *carro*; esto debido a que ambas corresponden a entidades altamente complejas, conformadas por varios sistemas funcionales que lexicalizan. La vaca es un organismo conformado por numerosos tejidos, órganos y sistemas muy especializados. Por su parte, el carro es una máquina compuesta que cuenta con numerosas piezas, las cuales, a su vez, conforman sistemas que cumplen diferentes funciones. Por tal razón, fue en estas dos categorías en las cuales emergieron algunos merónimos sistémicos, cuyo significado alude a unidades funcionales de mayor complejidad que las partes segmentales.

Merónimos obtenidos para el término de nivel básico *vaca*

El gráfico 4.15. muestra la distribución de la cantidad total de merónimos expresados por la población estudiada, para el término *vaca*, según grado escolar.

Como se puede visualizar en este gráfico, en lo que respecta a los merónimos segmentales, las respuestas varían considerablemente de un grupo a otro, sin que sea posible identificar una tendencia clara al incremento de unidades mencionadas, en la medida en que la población estudiantil avanza en grado escolar. Los grupos que mostraron el menor rendimiento fueron los de grados inferiores, primero y segundo, con 67 y 57 unidades respectivamente; el desempeño del tercer grado fue similar al de quinto grado, con 99 y 101 unidades; mientras el cuarto grado mostró una disminución considerable en la cantidad de unidades emitidas (71 en total), con respecto al grupo de tercer grado; igualmente, el sexto grado produjo un menor número de merónimos segmentales (86 unidades), que el grupo de cuarto grado.



Con respecto a los merónimos sistémicos, aunque no se puede apreciar un incremento escalonado a lo largo de los diferentes niveles escolares, sí se observa

un detalle destacado, y es que mientras los grupos de los grados primero a cuarto mostraron un rendimiento muy similar, emitiendo entre 4 y 6 unidades, los estudiantes de sexto mencionaron 12 en total. Visto desde el punto de vista cuantitativo, es posible que este dato marque diferencias importantes, aunque no se puedan probar estadísticamente; además, cuando se analiza desde punto de vista del contenido semántico de las unidades expresadas, se pueden describir algunas particularidades que sugieren un léxico, probablemente, más refinado.

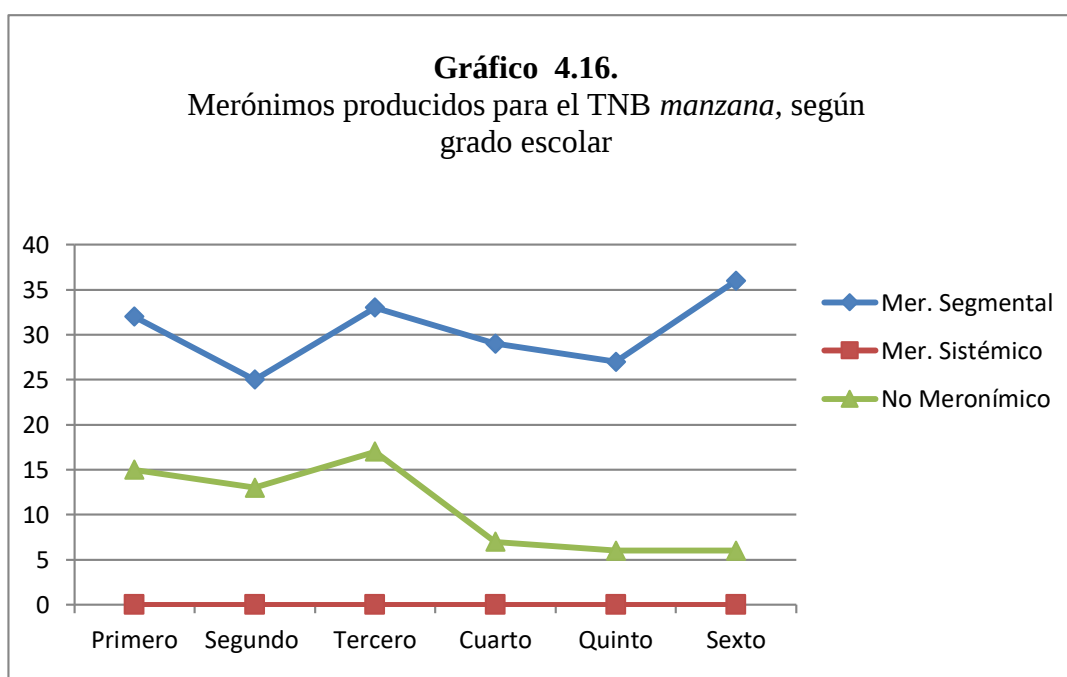
En efecto, mientras los merónimos sistémicos expresados por la población de primero a cuarto grado se limitaron casi exclusivamente a los términos *cuerpo* y *órganos*, entre los jóvenes de sexto grado emergieron otros vocablos como *aparato circulatorio*, *aparato respiratorio* y *sistema renal*. La aparición de este vocabulario entre la población de mayor edad sugiere el conocimiento de conceptos científicos que se relacionan con la asignatura de ciencias, por lo que se puede inferir que dicho léxico ha sido adquirido como resultado de la influencia de la educación formal impartida en la escuela.

En lo que tiene que ver con las unidades que se consideraron no meronímicas, el grupo que produjo menor cantidad fue el cuarto grado, con 3 unidades, seguido por el primer grado con 4 y el segundo grado con 5, mientras que los grupos de tercero, quinto y sexto produjeron 6 unidades cada uno. Como se puede observar en la configuración del gráfico 4.15., no se observan diferencias sustanciales entre los grupos, que muestren alguna relación con la edad, en lo que respecta a este ítem en particular.

Merónimos obtenidos para el término de nivel básico *manzana*

El gráfico 4.16. muestra la distribución de la cantidad total de merónimos expresados por la muestra de estudiantes, para el término de nivel básico *manzana*, según grado escolar. En este ítem no se aislaron merónimos sistémicos.

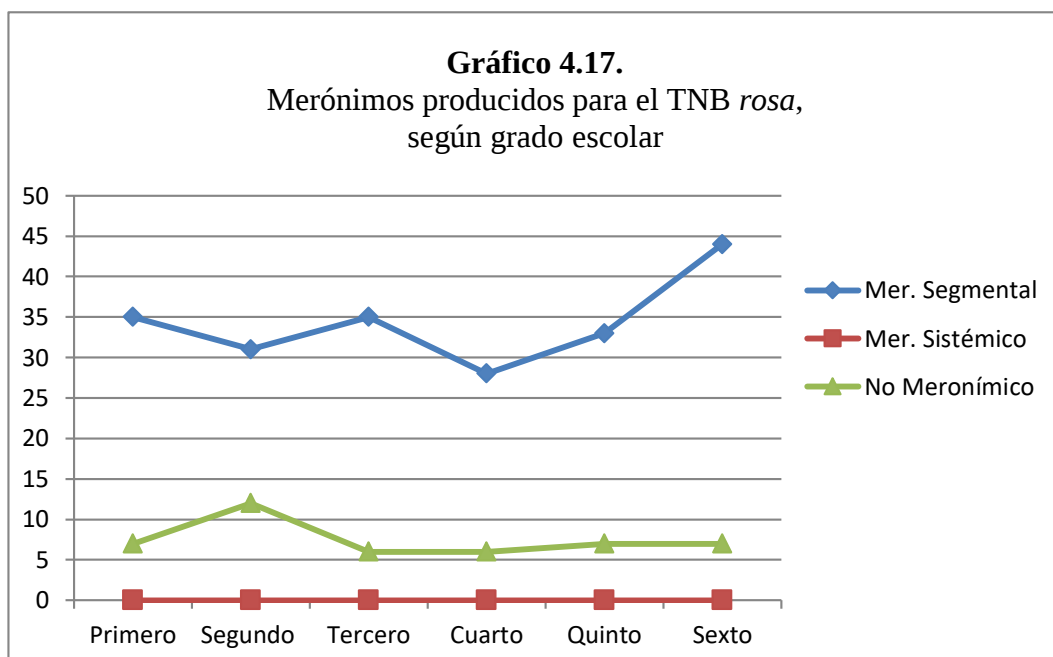
En lo que respecta a los merónimos segmentales, al igual que en la categoría anterior, tampoco se identifica una tendencia clara hacia el incremento de unidades mencionadas en función del grado escolar. El grupo de primer grado emitió 32 unidades, cifra un poco mayor que la del segundo grado que mencionó 25. El rendimiento del tercer grado fue similar al del primero, con 33 unidades; mientras que los niveles de cuarto y quinto produjeron 29 y 27 merónimos, respectivamente. El grupo que mostró el mejor rendimiento fue el de sexto grado, con 36 unidades. No obstante, no pareciera que exista una diferencia sustancial con respecto a la cantidad de merónimos aportados por los grupos de primero y tercero.



En cuanto a la distribución de los términos no meronímicos, se aprecia que hay una disminución en los grupos del segundo ciclo, mientras el grupo de primer grado produjo 15, el de segundo grado 13 y el de tercer grado 17. La muestra de estudiantes de cuarto grado produjo solamente 7 unidades, mientras que los de quinto y sexto, 6 cada uno. La disminución de términos no meronímicos entre las producciones de los estudiantes mayores podría atribuirse a que estos poseen una mayor claridad en el concepto relacionado con las partes de la manzana.

Merónimos obtenidos para el término de nivel básico *rosa*

El gráfico 4.17. muestra la cantidad total de merónimos expresados para el término de nivel básico *rosa*, por cada grupo. En este gráfico, la distribución de los merónimos segmentales, representada por la línea azul, sigue un patrón similar al observado en el gráfico de la categoría manzana. No se advierte un crecimiento gradual a través de los diferentes grupos; sin embargo, el desempeño del estudiantado de sexto grado, superó al de los grados inferiores. El grupo de primero emitió 35 unidades, cifra un poco mayor que la del segundo grado que mencionó 31; este desempeño mejoró levemente en tercer grado, con 35 unidades, y presentó una disminución en el cuarto grado, que emitió 28. El grupo de quinto grado mejoró el rendimiento, con 33 unidades, y, finalmente, la población de sexto grado produjo la mayor cantidad de merónimos, con un total de 44 unidades.

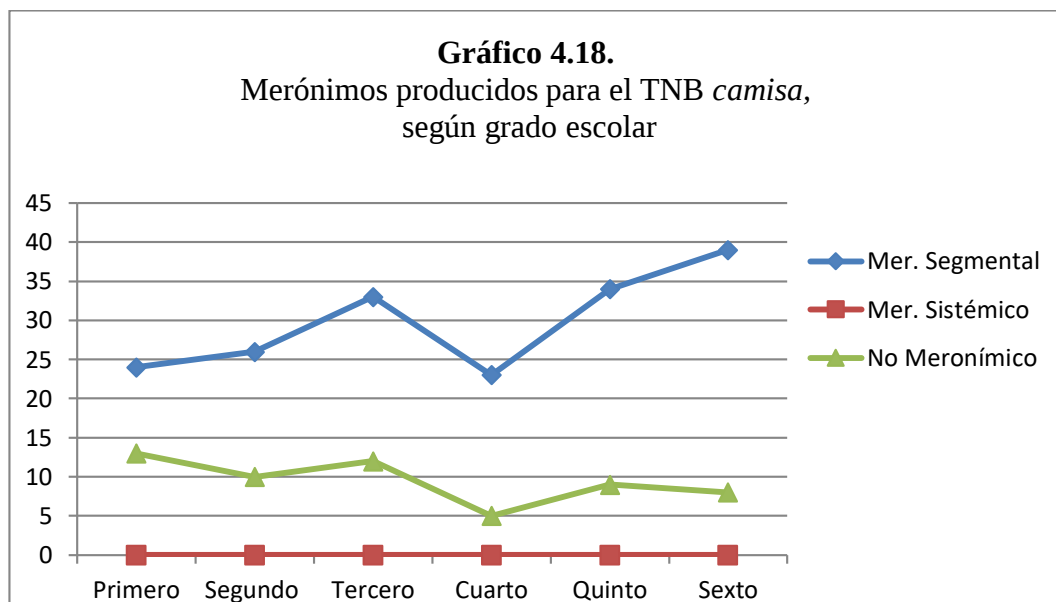


En cuanto a la distribución de las expresiones y términos no meronímicos, se aprecia un desempeño bastante parejo en todos los niveles, con excepción del segundo grado que produjo 12 unidades. Los grupos de primero, quinto y sexto produjeron 7 cada uno, mientras que los de tercero y cuarto, 6. En este ítem no se aprecia ninguna relación con la variable edad/grado escolar.

Merónimos obtenidos para el término de nivel básico *camisa*

El gráfico 4.18. muestra la distribución de la cantidad total de merónimos expresados para el término de nivel básico *camisa*, según grado escolar. Los merónimos sementales muestran una tendencia leve a aumentar en los tres primeros grados, con 24, 26 y 33 unidades respectivamente. Este desempeño disminuye visiblemente en el nivel de cuarto grado, con 23 unidades, para, posteriormente,

mostrar una tendencia al incremento en los grupos de quinto y sexto, con 34 y 39 unidades respectivamente.

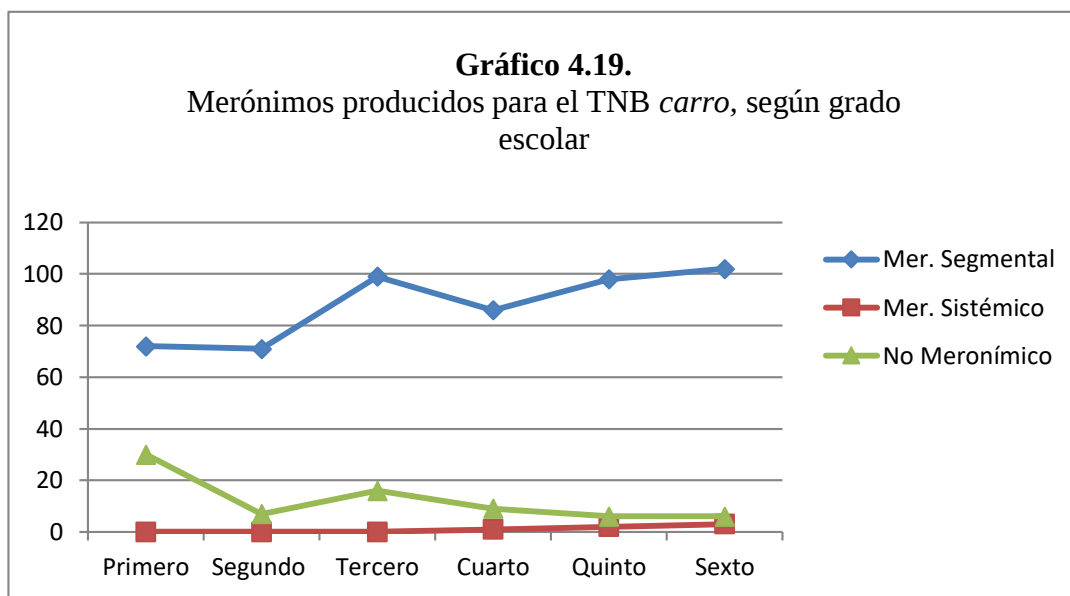


En lo que respecta a la distribución de las expresiones y términos no meronímicos, se aprecia muy poca variabilidad entre los grupos, con excepción del cuarto grado que produjo la menor cantidad, 5 unidades en total; mientras que primer grado produjo 13 unidades, segundo grado, 10, tercer grado, 12, y los grupos de quinto y sexto, 9 y 8, respectivamente.

Merónimos obtenidos para el término de nivel básico *carro*

El gráfico 4.19. muestra la cantidad de merónimos expresados para el término *carro*, en cada grado escolar. Los dos primeros grados mostraron un rendimiento muy similar, con 72 unidades en el grupo de primero, y 71 en segundo. Este rendimiento fue superado por las niñas y niños de tercero, quienes emitieron 99, y disminuyó en cuarto grado, con 86 unidades. Tal cifra se incrementó

nuevamente en quinto y sexto grado, grupos que produjeron 98 y 102 unidades, respectivamente.



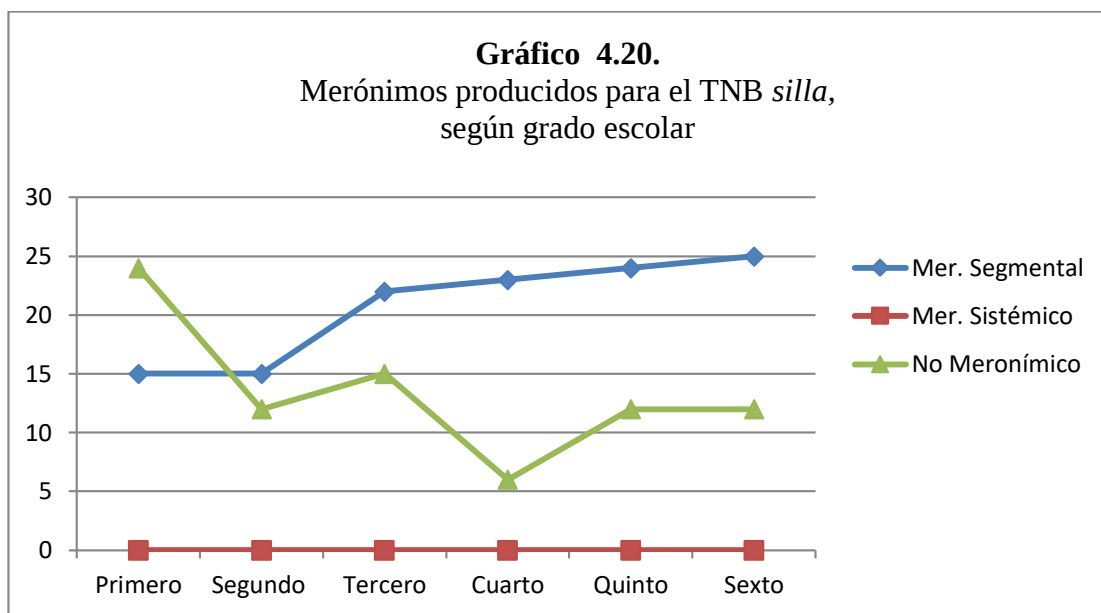
En lo que respecta a la distribución de las expresiones y términos no meronímicos, fue el grupo de primer grado el que produjo una mayor cantidad, con 30 unidades en total, seguido por el grupo de tercero que emitió 16. Los grupos restantes mostraron un rendimiento similar. El grupo de segundo grado emitió 7 unidades, el cuarto grado, 9, y los grupos de quinto y sexto emitieron 6 unidades cada uno. Como puede observarse por la trayectoria de la línea representada en color verde, no parece posible hacer una correlación clara con respecto a la edad/grado escolar de la población participante, salvo que fue la muestra de estudiantes del grado inferior quienes emitieron un mayor número de unidades y expresiones no meronímicas.

Los merónimos sistémicos emergieron entre las expresiones del estudiantado de segundo ciclo. El grupo de cuarto grado produjo una unidad,

mientras que el de quinto grado 2, y el de sexto grado 3. Aunque estos ítems se presentaron con muy baja frecuencia, se consideran relevantes puesto que sugieren el dominio de un léxico que remite a conceptos de mayor complejidad. Es así como emergieron expresiones como *sistema de aire acondicionado*, *sistema del motor* y *sistema de suspensión*, los cuales hacen referencia a mecanismos funcionales compuestos, y no solamente a segmentos aislados de la entidad. Este hallazgo, en particular, podría ser un indicativo de un mayor desarrollo léxico entre el estudiantado de mayor edad/grado escolar; aunque el tamaño y modalidad de selección de la muestra no permiten sacar conclusiones definitivas.

Merónimos para el término de nivel básico *silla*

El gráfico 4.20. ilustra la distribución de los merónimos expresados para el término *silla*. En esta categoría es la única en la que se aprecia un incremento gradual, relacionado con el avance de grado escolar. El primero y segundo grado mostraron igual rendimiento, con un total de 15 unidades emitidas en cada grupo. El segundo grado produjo 22 unidades, el tercero 23, el cuarto 24 y el quinto 25. A pesar de que el gráfico muestra una tendencia a aumentar los merónimos expresados a través de cada grado escolar, las diferencias entre los grupos tercero a sexto son muy sutiles, pues el incremento es de solo una unidad por grupo. Por lo tanto, este hallazgo no pareciera muy contundente en cuanto a que se pueda inferir la existencia de un mejor desempeño relacionado con la edad de los sujetos; podría ser, más bien, resultado del azar.



En lo que respecta a la distribución de las expresiones y términos no meronímicos, el grupo de primer grado fue el que produjo una mayor cantidad, con 24 unidades en total, seguido por el grupo de tercer grado que emitió 15; mientras que los grupos de segundo, quinto y sexto emitieron 12 unidades cada uno. El grupo de cuarto grado, por su parte, fue el que produjo una menor cantidad de expresiones de este tipo, con 6 en total.

Según se visualiza en el gráfico 4.20., existe una variación considerable entre los grupos, en cuanto a la cantidad de expresiones y términos no meronímicos expresados, sin que sea clara la identificación de una tendencia hacia la disminución de estas expresiones en la medida en que los estudiantes avanzan en edad y grado escolar, como sería lo esperado. Por lo tanto, en este ítem no se puede hacer una correlación clara con respecto a esta variable

4.1.3.2 Merónimos según la variable sexo

En la tabla 4.5. se muestra la media de producción de los merónimos para cada una de los términos de nivel básico, según el sexo. Como se puede observar, en la media general, el rendimiento de las mujeres (4.76) superó ligeramente al de los varones (4.67). En lo que respecta a cada uno de los términos de nivel básico, las mujeres mencionaron, en promedio, más partes de los ejemplares de las categorías biológicas (*vaca*, *manzana* y *rosa*), con una diferencia levemente mayor en el término *vaca*; mientras que los hombres las superaron en todos los ejemplares de las categorías artificiales (*camisa*, *carro* y *silla*), con diferencia un poco más pronunciada en el término *carro*.

Tabla 4.5

Media de producción de merónimos por cada TNB, según sexo

Término de nivel básico	Mujeres	Varones
Vaca	8.4	7.6
Manzana	3.13	2.93
Rosa	3.7	3.16
Camisa	2.93	3.03
Carro	8.5	9.1
Silla	1.9	2.2
Media general	4.76	4.67

Al igual que se explicó en los hallazgos relacionados con los hipónimos, aunque en la media general las mujeres superaron levemente el rendimiento de los

varones, no es posible determinar si las diferencias entre los grupos tienen significancia estadística.

4.1.3.3. Extensión de los merónimos

La Tabla 4.6. muestra la extensión de los merónimos producidos para cada término, según la edad/grado escolar. Este dato se relaciona con la cantidad de términos diferentes que fueron mencionados para hacer referencia a las partes de cada uno de los ejemplares o términos de nivel básico, utilizados como estímulo para provocar la producción de estas unidades.

Tabla 4.6.

Extensión de los merónimos según edad/grado escolar

TNB	Extensión general	Primero	Segundo	tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Vaca	63	24	21	36	28	36	40
Manzana	23	12	8	12	12	13	15
Rosa	18	12	7	9	8	9	12
Camisa	25	9	7	10	5	11	13
Carro	80	28	26	38	32	43	40
Silla	19	5	6	7	6	9	11

En la extensión general, es decir, el número de unidades diferentes que emergieron en la totalidad del corpus, se observa que los ejemplares para los cuales la población de estudiantes emitió una mayor cantidad de merónimos distintos fue para los términos *carro* (80 unidades) y *vaca* (63 unidades). Este dato corresponde a lo esperado, dada la complejidad morfológica de ambas entidades. Las entidades

camisa (25 unidades) y *manzana* (23 unidades) son las que siguen en extensión, mientras que *silla* (19 unidades) y *rosa* (18 unidades) son los términos para los que el grupo de estudiantes emitió un número inferior de merónimos distintos.

Este último resultado podría pensarse que es contradictorio ya que una silla podría estar constituida por una menor cantidad de partes que una rosa, y por lo tanto, la extensión de los merónimos debería haber sido menor. Sin embargo, el resultado se explica por el hecho de que algunos estudiantes mencionaron piezas que no necesariamente harían parte de una silla corriente, pero, eventualmente, podrían encontrarse formando parte de diferentes tipos de sillas, con diversas utilidades; es decir, partes que se pueden considerar facultativas. Tal es el caso de los términos *rodines*, *palancas* (de las sillas ajustables), *el reclinatorio*, *los resortes* entre otros. Además, también se contaron como independientes algunas formas léxicas con un igual referente como *ruedas* y *rodines*, *espuma* y *acolchado*, lo cual contribuyó a incrementar el número de unidades. Por otra parte, en lo referente a los merónimos de *flor*, fue evidente, en los vocablos mencionados, que la población escolar no contaba con un conocimiento científico en relación con este organismo, puesto que no surgieron términos como *estambres*, *pistilo*, *sépalos*, etc. Por lo que, la unidades expresadas fueron, predominantemente, las de uso común en el habla coloquial.

De acuerdo con los datos reportados en la tabla 4.5., y de manera similar a lo observado en la extensión de los hipónimos, no pareciera que exista un incremento gradual en la extensión de la categoría en función de la variable edad/grado escolar de la selección de participantes. Sin embargo, sí se puede mencionar que los estudiantes de quinto y sexto grado nombraron una mayor

cantidad de partes distintas en casi todos los ítems, con excepción del término *flor*, para el que recuperaron la misma cantidad de ejemplares distintos que los estudiantes de primer grado.

4.1.3.4. Conclusiones sobre los hallazgos en relación con los merónimos

En lo que respecta a los merónimos, en los documentos revisados no se encontró ningún trabajo similar, por lo que no es posible hacer algún tipo de comparación en los resultados.

En cuanto a los hallazgos que se relacionan con los merónimos segmentales, la distribución de frecuencias no mostró una tendencia clara hacia el incremento gradual en la producción de estas unidades, que se pudiera vincular con el avance en la edad/grado escolar. No obstante, se advierte que el mejor rendimiento lo demostró el grupo de estudiantes de sexto, en casi todas las categorías, excepto en el término *vaca*, en donde se presentó un fenómeno similar al observado en los hipónimos emitidos en la categoría *animal*; esto es, mientras disminuyó la cantidad de merónimos segmentales recuperados, se presentó un ligero incremento en la producción de merónimos sistémicos. Este hallazgo podría ser un indicativo de la presencia de un léxico más avanzado, resultado de la acción pedagógica. Tal como se dedujo en los hallazgos relacionados con los hipónimos.

Otro posible indicador relacionado con la edad/grado escolar, podría ser la aparición de merónimos sistémicos para referirse a las partes de un *carro*; si bien estas unidades se presentaron con muy baja frecuencia, se documentaron únicamente en el léxico de las niñas y niños de segundo ciclo, y fue ligeramente mayor la producción entre el grupo de estudiantes de sexto grado. Estudios con

poblaciones mayores y muestras probabilísticas podrían mostrar más evidencias en relación con este hallazgo.

En cuanto a la relación con la variable sexo, se encontró que las mujeres mostraron un rendimiento ligeramente superior en los términos pertenecientes a las categorías biológicas, mientras que los varones las superaron en las categorías artificiales. Finalmente, la extensión de los merónimos no pareciera mostrar una correlación directa con la edad de los sujetos. No obstante, el grupo de sexto mostró una extensión mayor en casi todos los ítems, con excepción del término *flor*.

4.2. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo pretende aportar mayores posibilidades descriptivas e interpretativas en relación con la diversidad de términos y expresiones producidas por la población participante.

En primer lugar, se abordan las expresiones en las que, aunque no se identificaron unidades que se pudieran considerar hiperónimos, hipónimos o merónimos, la población estudiantil demostró la capacidad de utilizar otros recursos lingüísticos y paralingüísticos de gran valor informativo. Seguidamente, se describen algunas evidencias de la creación de vocablos novedosos y del dinamismo de los significados de algunos ya existentes.

Por otra parte, se abordan aspectos relacionados con los límites de las categorías infantiles, las categorías *ad hoc* surgidas en el contexto de la entrevista, y algunos errores referenciales identificados en el corpus. El análisis cualitativo se enfoca también en algunos aspectos socioculturales que se transparentan en el

léxico y, finalmente, se describen algunos indicadores o patrones de respuesta que sugieren diferentes niveles de dominio del léxico.

4.2.1 Expresiones “no pertinentes”

Entre las expresiones formuladas por las niñas y niños se identificaron respuestas en las que no fue posible aislar términos hiperonímicos, hiponímicos o meronímicos, propiamente dichos; sin embargo, en muchos casos, la población estudiantil hizo un amplio despliegue de recursos lingüísticos y paralingüísticos. Por ejemplo, en las respuestas obtenidas ante la solicitud de nombrar las partes de una unidad, es decir los merónimos, la selección de participantes demostró que no constituía una tarea difícil para ellos el establecer la relación “*A es parte de B*”, implicada en la meronimia. Por el contrario, en sus expresiones se constató que lograban comprender la relación entre las palabras que denotan partes de una entidad, con la que denota a dicha entidad; sencillamente, no tenían disponibles, en ese momento concreto, los recursos léxicos específicos, lo que les llevó a generar soluciones creativas y razonables para dar respuesta a la pregunta “¿*Cuáles son las partes de...?*”.

Una de las estrategias que pusieron en marcha los niños y niñas para expresar las partes de una unidad fue el señalamiento, ya descrito en la clasificación de los merónimos, dentro de la categoría “otras respuestas”. Esta estrategia surgió acompañada de elementos deícticos como “*esto*”, “*lo que va aquí*”, “*esta parte*”, demostrando el aprovechamiento de recursos contextuales para indicar las partes de la entidad en cuestión. Este recurso fue utilizado, principalmente, para hacer referencia a las partes de entidades que se encontraban presentes en el contexto

inmediato de la entrevista. Sin embargo, también emergieron algunos ademanes y gestos corporales que los menores utilizaron para representar las partes de entidades, que no necesariamente se encontraban físicamente dentro del recinto.

Aunque se aclaró anteriormente que esta investigación buscaba explorar la habilidad de los estudiantes para interpretar el significado de las palabras, independientemente de la información contextual, es claro que todo acto comunicativo coexiste con un contexto, ya sea que este tenga lugar dentro de una situación espontánea o estructurada. Por consiguiente, ya que la entrevista transcurrió en una oficina convencional, se contaba con la presencia de algunos artefactos como sillas y otros muebles de oficina, así como el atuendo mismo que estaban usando los participantes, los cuales se convirtieron en elementos inherentes al contexto. En consecuencia, el estudiantado no dudó en aprovechar estos recursos como guía para detallar las partes de la silla y las partes de una camisa, que fueron algunos de los ejemplares seleccionados para la exploración.

Por otro lado, las expresiones descriptivas, con las que el grupo de estudiantes intentó explicar las características físicas o funcionales de las partes de la entidad, fueron otro recurso destacado en el corpus obtenido. Dichas expresiones permitieron constatar que la población escolar no solamente comprendía la relación entre las partes y el todo, sino que también estaba en la capacidad de combinar, de manera creativa y productiva, sus recursos lingüísticos para suplir la carencia o el olvido de una unidad léxica más específica. Este tipo de respuestas innovadoras se verifica en (1) a (5), en donde se reúnen algunas expresiones extraídas de las producciones verbales reales obtenidas de la población estudiantil. En los ejemplos se especifica el nombre de la entidad para la cual se les solicitó nombrar las partes,

así como diferentes tipos de respuestas generadas por sujetos de diferentes niveles educativos.

- (1) Partes de una vaca: *“Por donde le sale la leche”. “Lo que tiene en la cabeza”. “Lo de abajo lo que produce la leche, es que no sé cómo es que se llama”.*
- (2) Partes de una manzana: *“Lo que cubre el corazón”. “Lo que tiene duro por dentro”. “Abajo tiene como una montañita viendo hacia arriba”.*
- (3) Partes de un carro: *“El circulito que sirve para manejar”. “Lugar donde se echa la gasolina”. “Cosillo para ver la velocidad”. “Lo de gasolina que tiene atrás”.*
- (4) Partes de una flor: *“Lo que tiene aquí adentro, donde las abejas se paran”.*
- (5) Partes de una silla: *“la parte de la tablita para sentarnos”. “La parte donde uno pone la espalda”. “La parte donde uno se recuesta”. “Lo que la sostiene, que a veces tiene como un colchón”. “La parte de atrás para que uno no se vaya para atrás”. “Las cosas para apoyar los brazos”.*

Recursos similares fueron identificados al intentar elicitare los ejemplares o hipónimos de una categoría, tal como se observa en los ejemplos (6) a (8).

- (6) Ejemplares de la categoría flor: *“Hay unas flores que son como algo así redondo”. “Hay unas amarillas”. “Hay una que en la noche ella se abre, pero no sé cómo se llama”.*

(7) Ejemplares de la categoría muebles: *“Cosito de varias gavetas que uno puede meter papeles y eso”*. *“Mesita chiquitita de las que son para chiquitos”*. *“Mueble largo que trae varias gavetitas”*. *“Hay uno que conozco de una prima mía que es así, de aquí hasta acá, y tiene la cama de aquí hasta acá”*.

(8) Ejemplares de la categoría animales: *“los que vuelan, los que tienen pulmones y los que respiran por la piel”*.

Las observaciones anteriores se pueden analizar a la luz de uno de los principios fundamentales de la semántica cognitiva, el cual sostiene que la estructura semántica es una manifestación de la estructura conceptual, y aunque ambas pueden ser equiparables, no necesariamente son idénticas. Según sostiene esta teoría, retomando a Evans y Green (2006), los significados que se vinculan a las palabras corresponden solo a un subconjunto de todo el abanico de conceptos que se almacenan en la mente de un hablante. Este principio pareciera corroborarse en los ejemplos anteriores, los cuales muestran no solo la riqueza de la estructura conceptual, sino también la enorme capacidad productiva del lenguaje infantil. Los niños, niñas y jóvenes generaron respuestas que, de alguna manera, sobrepasaban sus limitaciones de vocabulario, pues fueron capaces de ir más allá de las etiquetas léxicas, previamente establecidas, para llegar a expresar el conocimiento almacenado en su estructura conceptual a través de expresiones complejas que cumplieron, de manera efectiva, con el propósito que ellos intentaron imprimirles.

4.2.2. Creatividad léxica

Uno de los retos a los que fue necesario hacer frente, al examinar los datos lingüísticos proporcionados por la población estudiantil, fue la tarea de determinar la idoneidad de los términos que podían considerarse hiperónimos, hipónimos o merónimos, para cada categoría explorada. Este desafío lo impuso nuevamente la gran productividad y creatividad en el lenguaje infantil. En efecto, algunos niños y niñas apelaron a la formación de palabras novedosas, o bien a otorgar significados nuevos a un léxico ya establecido.

En (9) a (12) se muestran algunas expresiones que ejemplifican la flexibilidad y dinamismo del léxico de los escolares.

- (1) Las partes de una rosa: *“el cuerpo”, “el centro”, “los picos”*.
- (2) Partes de una camisa: *“el cuerpo”, “los huecos”, “los hoyos”, “la parte de los brazos”, “la parte del pecho”, “la parte del tronco”*.
- (3) Partes de una silla: *“el acolchado”, “el espaldón”, “la espuma”, “los palos acostados”, “el respaldón”*.
- (4) Partes de la manzana: *“el relleno”, “la pelota”, “la masa”, “el huesito”, “la capa”, “el culillo”*.

Los ejemplos anteriores muestran algunas respuestas en las que el grupo de estudiantes hizo uso del léxico de una manera bastante flexible y creativa. Tal es el caso de términos como *respaldón* y *espaldón*, los cuales fueron utilizados por dos estudiantes para referirse a la parte de la silla en la que descansa la espalda. Es posible que, en ese contexto específico, los menores no logaran recordar con exactitud los términos *respaldo* o *respaldar*, por lo que deciden hacer una

adaptación creativa que encaja apropiadamente dentro de las reglas morfológicas del español.

Por otra parte, con los términos *el relleno*, *la pelota*, *la masa*, algunos participantes se refirieron a la pulpa de la manzana. Nuevamente, se verifica el dinamismo del significado infantil, ya que el desconocimiento o la falta de disponibilidad del término *pulpa*, que podría ser más exacto para ese propósito, les induce a añadir una nueva acepción a otros términos comunes, que habían sido almacenados con anterioridad en la memoria; estos, probablemente, se encontraban mejor establecidos en su lexicón, lo que les permitió acceder a ellos con una mayor inmediatez, para responder a las demandas del contexto comunicativo.

Las observaciones anteriores se pueden situar dentro de la concepción dinámica del significado, propuesta en el marco de la semántica cognitiva (Lakoff, 1987; Cuenca y Hilferty, 1999; Langacker, 2008; Evans y Green, 2006). En este punto, conviene recordar otro de los principios de esta teoría, según el cual la estructura conceptual es un proceso dinámico y enciclopédico. Esta tesis descarta que existan definiciones estáticas para las palabras, y argumenta que ellas son solo “indicios” que funcionan como puntos de acceso al cuerpo de conocimientos de un hablante, quien es el que enfrenta la tarea de seleccionar el significado adecuado según el contexto (Evans y Green, 2006, p. 161). Los ejemplos citados con anterioridad permiten constatar la flexibilidad de los significados y la capacidad de los estudiantes de actualizarlos según las demandas de una situación específica. Es así como, el sentido que asignan a unidades léxicas como *el relleno*, *la pelota*, *la masa*, se adapta a la situación para responder a un requerimiento particular en tiempo real, durante la entrevista. De esta manera, dichas unidades cumplieron la

función de nombrar las partes de la *manzana*, lo que dio como resultado la aparición, en ese contexto particular, de expresiones novedosas, perfectamente significativas y funcionales dentro del proceso de interacción comunicativa.

4.2.3. Los límites de las categorías infantiles

Retomando la teoría del prototipo y su hipótesis de que los límites de las categorías son difusos, resulta oportuno destacar algunas características particulares identificadas en las categorías infantiles, cuyas fronteras, ciertamente, pueden resultar mucho menos definidas que las convencionales. Este fenómeno resultó ser más evidente en las categorías denominadas artificiales: las *prendas de vestir*, los *medios de transporte* y los *muebles*.

Es así como, al solicitar a los estudiantes que nombraran tipos de muebles, algunos de ellos, la mayoría pertenecientes a los grados superiores, se aventuraron a nombrar ejemplares como *el closet*, *la chimenea*, *el espejo*, *el lavaplatos* y *la máquina de coser*; incluso emergieron algunos elementos como un *basurero*, un *florero*, o los electrodomésticos como *la lavadora* y *la secadora*. Estas entidades, evidentemente, comparten muy pocos rasgos con otros ejemplares típicos de esta categoría, como podrían ser *una silla*, *una mesa*, *un armario* o *un librero*; sin embargo, hacen parte de una larga lista de lugares, enseres y otros utensilios que podrían encontrarse dentro de una casa, lo que resulta ser una característica que conserva cierto grado de afinidad con los rasgos que definen la categoría *muebles*. Por lo tanto, los menores tienden a estructurar esta categoría con base en un rasgo

que podría definirse como “todo tipo de objetos que se encuentran dentro de una casa o edificación”.

Por su parte, en la categoría *prendas de vestir*, algunos niños y niñas mencionaron elementos como *collares, brazaletes, aretes, anteojos, moños, relojes* y hasta productos de uso cosmético como *el maquillaje*. En estas respuestas se evidencia un criterio de clasificación bastante amplio que se extiende a cualquier objeto o accesorio que se lleve en el cuerpo, ya sea como adorno, distintivo o para mejorar la apariencia del rostro. Igualmente, en la categoría *medios de transporte*, algunos sujetos incluyeron aparatos de uso recreativo como *patines, scotter, zapatos con ruedas, monster trucks, go karts*, artefactos de ayuda como una *silla de ruedas* y otros dispositivos especiales como el *jet pack*. Otro hipónimo poco común para esta categoría fue *el dragón*, propuesto por un estudiante de cuarto grado, quien, inmediatamente después de mencionarlo, añade “*en los cuentos es un medio de transporte*”. Con esta expresión el niño, de alguna manera, justifica su inclusión dentro de la categoría y, al mismo tiempo, admite lo excepcional de este ejemplar, el cual, aunque es un animal mitológico, dentro del contexto de la literatura infantil, adquiere la función de un vehículo para el transporte de individuos.

Estos ejemplares poco típicos, aunque es evidente que su pertenencia entra en controversia con la concepción de las categorías convencionales, mantienen ciertos rasgos similares con los ejemplares más típicos, es decir, recordando el concepto de Wittgenstein, conservan ciertos “rasgos de familia”.

Lejos de entrar a discutir la idoneidad o la pertenencia de estos ejemplares poco comunes, o las discrepancias entre las categorías infantiles y las adultas, lo que interesa resaltar aquí es la gran diversidad conceptual entre diferentes sujetos,

incluso pertenecientes al mismo nivel escolar, para quienes los límites de las mismas categorías se sitúan en lugares diferentes. No obstante, para todos los sujetos entrevistados, se encontró que las instancias de las categorías que son nombradas en primer lugar, son las que se pueden considerar, desde el punto de vista convencional, como los mejores ejemplares o los más representativos, tal como fue descrito por Rosch y sus colegas, y por investigaciones posteriores como la de Nelson (1974) y Kail y Nippold (1984).

Considerando la anteriormente expuesto, puede afirmarse que las categorías de los escolares, aunque no necesariamente estén definidas según los rasgos estrictamente convencionales, también presentan una estructura graduada, en las que es posible verificar características como la centralidad de los miembros más prototípicos. Fue así como, algunas instancias, que pueden ser consideradas los mejores ejemplos de la categoría, fueron mencionadas en primer lugar.

En efecto, con relación a las *prendas de vestir*, la mayoría de la población estudiantil nombró en primer lugar las prendas de uso común, por tanto más representativas, como *pantalones, camisas, vestido, enaguas, medias y zapatos*, antes que *gorros, bufandas, fajas o cascos*. En la categoría *medios de transporte*, emergieron en primer lugar los vehículos complejos movidos por un motor, como *autos, buses, aviones, barcos, helicópteros, y motocicletas*, y en último lugar los aparatos recreativos para deslizarse en el piso, y otros dispositivos utilizados para la movilización de personas en casos especiales. Por su parte, con respecto a los *muebles* surgieron, en primera instancia, los ejemplares más representativos del mobiliario que cumple funciones de utilidad y comodidad para el ser humano, tales como *armarios, alacenas, estantes, camas, cómodas y mesas de noche*, antes que

los aparatos eléctricos y otros enseres domésticos que se consideraron atípicos, al poseer menor cantidad de atributos que los identifica como representantes de esta categoría.

Otra característica, constatada en las categorías infantiles, fue la aparición de algunos miembros cuya pertenencia no era suficientemente clara, y en los que los mismos participantes que los mencionaron, mostraron claros indicios de incertidumbre en cuanto a su inclusión en la categoría.

Los ejemplos anteriores se pueden enlazar con el concepto de tipicidad del prototipo, descrito por Rosch y sus colegas, según el cual se afirma que los infantes aprenden primero los miembros más típicos o los que les resultan más comunes o familiares, y, por lo tanto, son los que nombran primero cuando se les pide mencionar los ejemplares de una categoría; mientras que, los menos típicos, o sea lo que comparten menor cantidad de atributos con los demás miembros, son mencionados en segundo plano.

4.2.4. Categorías *ad hoc*

Otros elementos relevantes en el corpus recopilado, se relacionan con la creación de categorías que podrían considerarse no convencionales. Estas son las llamadas categorías *ad hoc*, como las descritas por Barsalou (1993). Tales categorías fueron construidas, por una selección de participantes, para cumplir funciones específicas dentro del contexto de la entrevista.

Un ejemplo de categorías *ad hoc* se identifica en la expresión “*los de consumo humano*”, generada por un estudiante de cuarto grado, para referirse a ejemplares de la categoría *animales*. De esta forma el menor incorpora en un mismo

grupo una considerable cantidad de organismos de diferentes especies, rompiendo así la estructura correlacional del mundo percibido. Es así como, entidades tan disimiles como *una vaca*, *un cangrejo*, *un pez* e incluso otros, tal vez menos comunes en esta cultura, como *una hormiga* o *un grillo*, tendrían iguales posibilidades de pertenecer a ella.

Otras expresiones que podrían considerarse categorías *ad hoc*, se obtuvieron al intentar elicitir los hipónimos de *muebles*. Algunas respuestas como “*los muebles de mi casa*”, “*los muebles de mi tía Luchi*”, “*Los muebles del aula*”, permitieron constatar la capacidad de los niños y niñas de abstraer las características equivalentes entre elementos diversos , y generalizarlos en la creación de una categoría novedosa, que les resultó útil para el propósito requerido, en ese contexto particular.

La formación de categorías como las que se han ejemplificado, ofrecieron la posibilidad de evidenciar que la población entrevistada enfrentó las tareas de categorización con gran facilidad, versatilidad y espontaneidad. En sus respuestas, las niñas, niños y jóvenes, demostraron la capacidad de discriminar y organizar los estímulos de su medio ambiente, para conformar categorías nuevas que no necesariamente encajan dentro de una etiqueta léxica, previamente almacenada en su memoria semántica. Estas resultaron perfectamente admisibles y coherentes dentro del contexto, y se convirtieron en instrumentos útiles para llevar a cabo la meta de reducir la cantidad de elementos del entorno, incluyéndolos dentro de un mismo grupo.

4.2.5. Errores referenciales en las categorías infantiles

Algunos errores referenciales, similares a los que han sido descritos en las primeras etapas del desarrollo lingüístico, también se manifestaron en las categorías de la muestra de estudiantes entrevistados. Tal es el caso de la sobre-extensión semántica, que consiste en que una palabra es utilizada para hacer referencia a un rango más amplio de entidades. Este fenómeno se evidenció en la prueba de formulación de definiciones. Una muestra de este se manifestó en las definiciones que algunos sujetos formularon para la categoría *animal*, en la que se aventuraron a expresar “*es un ser humano*”. Esta respuesta fue proporcionada por una niña de segundo grado y dos más pertenecientes a cuarto grado. Mientras que un niño de segundo y otro de cuarto grado respondieron “*es una persona*”.

Si se considera esta relación entre significados desde la perspectiva intensional, según la cual el significado del hiperónimo está incluido en el significado de su hipónimo, es claro que el contenido semántico de *ser humano* y el de *persona* no constituyen una subparte del contenido semántico de “*animal*”; por lo tanto, no se pueden considerar hiperónimos pertinentes para incluir las diferentes especies de animales. Por el contrario, la categoría *animal* es más general e incluyente que *ser humano*, término que corresponde, más bien, a un ejemplar de la misma. En este caso los sujetos atribuyeron a esta categoría una cantidad de entidades que, convencionalmente, no se consideran pertenecientes a ella. En contraste, una estudiante de primer grado lo expresó de la siguiente forma: “*son como personas pero que tienen formas diferentes y que algunas no pueden vivir con los humanos*”, dejando así claro que, desde el punto de vista conceptual, estaba plenamente consciente de que un animal no es un ser humano, a pesar de que ambos conceptos se encuentran relacionados semánticamente.

No obstante, en este tipo de errores se pudo constatar que la población estudiantil realizó un análisis activo de los ejemplares, buscando rasgos afines entre ellos y llegando a sus propias conclusiones en relación a la manera como se encuentran conformadas las categorías. Ante la definición del término *animal* como un *ser humano* o como similar a él, se podría inferir que existe un reconocimiento del grado de cercanía entre los ejemplares de ambos grupos; al no tener lexicalizado el término *ser vivo*, o no estar disponible de manera inmediata para su uso, los infantes asignan una etiqueta que les es más familiar y que tiene cierta cercanía conceptual con la categoría que intentan definir.

La sub-extensión semántica también se pudo evidenciar en la categoría *animales*, la cual, algunos estudiantes, mostraron indicios de conceptualizar de una manera restringida. Esto se pudo identificar tanto en sus definiciones, como en la expresión de los ejemplares o hipónimos. Según se observa en (13) a (15), algunos estudiantes restringieron este concepto, limitando sus ejemplares a los animales de compañía, a los de servicio o a los que se desplazan en cuatro patas. Otros sujetos, al expresar los ejemplares de esta categoría, pusieron en duda que un insecto o un molusco de tamaño pequeño como una babosa pertenecieran a esta clase, tal como queda ejemplificado en (16).

(13) Un animal: *“Es alguien que te hace compañía cuando estas solo o triste, que te pone de buen humor, que juega contigo”*.

(14) Un animal: *“Es como la compañía de algunos seres humanos, más para los que están ciegos porque son los que los usan”*.

(15) Un animal: *“Es un ser vivo que camina en cuatro patas y tiene cola”*.

- (16) Ejemplares de la categoría animal: *“una vaca, un tigre, un león, un elefante, una hormiga... ah no, una hormiga no porque es un insecto”*.

Otro fenómeno identificado en el corpus consistió en algunas incongruencias entre la definición de la categoría y los ejemplares mencionados. Por ejemplo, ante la solicitud de definir el término *animal* se obtuvieron respuestas como *“es un ser vivo que tiene cuatro patas”*; mientras que, al mencionar los ejemplares de esta categoría, algunos participantes no dudaron en incluir individuos como *un pato, un pájaro, un pez y una ballena*, los cuales, evidentemente, no encajaban dentro de la característica distintiva propuesta. Un caso similar está representado en la definición expresada por una estudiante de segundo grado, quien se refiere al animal como *“un ser vivo, pero no es igual a un humano, el animal puede tener cuatro o dos patas”*. Nuevamente, entre los ejemplares que la niña mencionó se encontraba *la serpiente*, que es un reptil sin extremidades.

Los ejemplos anteriores permiten argumentar que la discrepancia entre los rasgos expresados en la definición, y los ejemplares mencionados, no implica, necesariamente, el desconocimiento de las características de las diferentes instancias de la categoría; podría estar originada, más bien, en las dificultades que enfrentan los sujetos cuando intentan delimitar y expresar verbalmente los rasgos necesarios que deben poseer las entidades, para poder hacer parte de una categoría tan extensa y compleja como es la de los animales. Es así como, algunos niños y niñas fracasaron al intentar especificar todos los matices del significado de un término superordinado, sin embargo, ante la tarea de mencionar los diversos

integrantes de una categoría o hipónimos, fueron capaces de traspasar los rasgos definitorios impuestos por ellos mismos, de manera espontánea.

Las observaciones anteriores podrían aportar elementos interesantes en el análisis de la manera como se manifiesta el efecto de tipicidad del prototipo en las categorías infantiles. Es probable que, ante la dificultad de especificar todos los rasgos que definen la categoría, los niños y niñas se avocaran a elegir, de entre todas las características posibles, aquellas que identifican a determinados individuos que se perciben como más comunes, centrales o prototípicos. No obstante, lo que interesa destacar aquí es que, aun cuando la sub-extensiones y sobre-extensiones semánticas se consideran errores referenciales, ellos también demuestran un proceso activo en la construcción de las categorías, basado en el análisis de las propiedades o características físicas similares entre las instancias. Es así como los niños y niñas establecen relaciones entre las diversas entidades y, atendiendo a la estructura correlacional que perciben en los elementos de su entorno, elaboran hipótesis y, con base en ellas, conforman sus propias categorías de manera creativa.

4.2.6. Algunos aspectos socioculturales del corpus

Entre las observaciones que se desprenden de los datos obtenidos, surgen también elementos que transparentan aspectos socioculturales que impactan la manera como los niños y niñas organizan las categorías, y establecen relaciones de sentido. Uno de ellos se verifica en la aparición del término *Uber* mencionado como hipónimo de la categoría *medios de transporte*. Ciertamente, este término, de reciente aparición en el ámbito del transporte público, en principio, no hace referencia a un vehículo específico, sino más bien a una plataforma tecnológica a

través de la cual los usuarios ubican a los conductores que ofrecen un servicio de transporte. No obstante, el uso de esta palabra se ha extendido popularmente para la denominación del servicio, y también del vehículo en sí; por lo tanto, no resulta desatinado el hecho de que los estudiantes lo consideren un ejemplar idóneo para dicha categoría.

Otro elemento del cual, hasta hace un par de décadas, se habría puesto en duda su pertenencia a la categoría *medios de transporte*, es *la silla de ruedas*; sin embargo, en la actualidad, la frecuencia de aparición de estos dispositivos eléctricos, accionados por un motor, que son fácilmente maniobrados por una persona para cumplir la función de trasladarse de un lugar a otro, los convierte en un ejemplar perfectamente admisible dentro de esta categoría.

Un fenómeno sociolingüístico también observable en el corpus, fue la aparición de palabras originarias de otras lenguas, concretamente del inglés, que podrían considerarse préstamos léxicos. Por ejemplo, *jet pack*, *monster trucks* y *go karts*, incluidos como ejemplares de la categoría *medios de transporte*; *leggings*, *crocs* y *jackets*, nombrados para la categoría *prendas de vestir*, así como *cherries*, *berries* y *blueberries*, que emergieron como instancias de la categoría *frutas*. Estos ejemplos constituyen evidencias de como las concepciones y el léxico infantil se ven afectados por fenómenos particulares, relacionados con los avances tecnológicos del mundo actual, y de la creciente comunicación entre países auspiciada por la globalización. Tales procesos constituyen una importante fuente de innovación y cambio lingüístico, e impulsan modificaciones en el léxico y en los límites de las categorías infantiles.

El corpus obtenido mediante la solicitud de definiciones, también permitió aislar ciertos segmentos, que podrían funcionar como unidades de análisis de los aspectos socioculturales que emergen en el léxico infantil. Si bien, con esta prueba se buscaba elicitarse, principalmente, la producción de términos hiperonímicos, muchos de los participantes, luego de expresar la clase general, también intentaron especificar características distintivas de los miembros de la categoría; incluso añadieron comentarios en los que impusieron apreciaciones personales. Esto dio lugar a la obtención de un abundante corpus en el que quedaron plasmadas algunas particularidades que también remiten al contexto sociocultural.

Por ejemplo, en la definición expresada en (17), una estudiante de tercer grado imprime una creencia religiosa, fuertemente arraigada en la cultura costarricense. En (18) una niña de quinto grado aporta una valoración positiva frente a las propiedades nutricionales de las frutas; tal apreciación está estrechamente vinculada con un tema muy actual como es la alimentación saludable. En el ejemplo (19) un estudiante de cuarto grado añade un comentario en el que deja implícita una preocupación por la supervivencia de algunas especies animales. Finalmente, en (20) a (22), ejemplos que corresponden a definiciones del término *carro*, expresados por estudiantes de quinto y sexto grado, se advierte cierto grado de conciencia acerca de la contaminación y los daños al medio ambiente, causados por vehículos cuyo funcionamiento depende de combustibles fósiles.

(17) Animal: *“Es un ser vivo que creo Dios”*.

(18) La fruta: *“Algo nutritivo que nos hace ser fuertes”*.

(19) Animal: *“Es un ser vivo, que tiene vida. Algunos animales están en peligro de extinción”*.

- (20) Carro: *“Sirve para podernos transportar de un lado a otro, siendo más rápido que caminar, pero contaminamos el ambiente”*.
- (21) Carro: *“Vehículo que estoy a favor y en contra de eso. A favor porque le ayuda a muchas personas a transportarse, y en contra por el humo que sueltan, por la contaminación que hacen, y también por la gasolina que se le tiene que echar a los carros”*.
- (22) Carro: *“Maquina inventada por el ser humano que nos permite movilizarnos de un lugar a otro lugar lejano. Sino que este mundo ya es muy pequeño y la gente sigue comprando carros, y ya no cabemos”*.

Los comentarios expresados en los ejemplos (18) a (22) se relacionan con temas y acontecimientos que, en el momento actual, atraen la atención de muchas personas. Nuevamente, desde la concepción semántica cognitiva se verifica como, el proceso por el cual los niños y niñas van construyendo el cuerpo de conocimientos relacionados con su entorno, se ve directamente afectado por la amplia gama de experiencias socioculturales a las que tienen acceso. Los ejemplos anteriores conducen a reflexionar sobre la relevancia de los aspectos sociales y culturales que se plasman en la realidad del lenguaje infantil, que lo hacen extremadamente rico y complejo, dando cabida a un universo de posibilidades de análisis.

Los alcances del corpus obtenido en esta investigación no se circunscriben a la recolección de datos cuantitativos, pues la copiosa producción lingüística obtenida de la población escolar, aporta innumerables datos en los que se pueden destacar aspectos relacionados con el contexto actual circundante. En otras

palabras, el corpus ofrece una buena cantidad de elementos que dan la posibilidad de profundizar en los aspectos sociolingüísticos que hacen su aparición en el lenguaje infantil.

4.2.7. Diferentes niveles de desarrollo léxico

Tras realizar una revisión exhaustiva del corpus, se aislaron algunas particularidades, o patrones de respuesta, en los que se identificaron algunos indicadores que sugieren diferentes niveles de dominio del léxico. Estos indicadores se derivan de la caracterización de las expresiones y términos utilizados por la población que conformó la muestra, y están vinculados estrechamente con los parámetros establecidos para clasificar y cuantificar los datos de esta investigación. Con ellos se intenta sintetizar las principales características de las respuestas recopiladas en el corpus. Cabe aclarar que con esta descripción no se pretende plantear conclusiones definitivas con respecto al léxico infantil, ni tampoco establecer una cronología de desarrollo; son solamente conclusiones basadas en el comportamiento lingüístico de esta muestra de estudiantes en particular. No obstante, constituyen observaciones preliminares que podrían ser útiles como puntos de partida para estudios posteriores, afines a esta temática.

Niveles de dominio de los hiperónimos

El cuadro 4.1. resume los diferentes tipos de respuestas ofrecidas por los niños, niñas y jóvenes participantes, al ser estimulados mediante la pregunta “¿*Qué es un x?*”. Estas respuestas se clasificaron según se identificara o no la presencia de un hiperónimo pertinente que incluyera a la categoría objeto de la definición.

Cuadro 4.1. Indicadores o conductas observables en diferentes niveles de dominio de los hiperónimos.

Nivel de respuesta	Indicadores o conductas observables
1. Ausencia de respuesta.	- Responde “No sé”, “No tengo idea”.
2. Ausencia de un término hiperonímico.	- Se limita a nombrar una o varias instancias de la categoría, o bien un sinónimo de la categoría objeto de la definición. - Expresa ejemplos de experiencias personales vividas o de situaciones observadas en el entorno. - Introduce un término idéntico al término objeto de la definición.
3. Uso de un hiperónimo no pertinente.	- Introduce un término que podría funcionar como hiperónimo para otra categoría, pero que no cumple con la condición de heredarle los rasgos a la categoría objeto de la definición, demostrando un error de conceptualización.
4. Introducción de un término o expresión vaga.	- Usa un término vago o con sentido muy amplio, ya sea explícito como <i>chunche</i> , <i>algo</i> , <i>alguien</i> , <i>cosa</i> y <i>vara</i> ; o implícito como en las expresiones “ <i>es lo que...</i> ”, “ <i>es donde...</i> ”, “ <i>es para...</i> ”, “ <i>es de...</i> (
5. Introducción de un hiperónimo pertinente en la definición de categorías concretas.	- Introduce un término que denota una categoría general que agrupa al término definido, siempre y cuando se trate de una entidad concreta de la que se pueda construir una imagen mental.
6. Introducción de un hiperónimo pertinente en la definición de categorías abstractas.	- Introduce un término que denota una categoría general, que agrupa al término o categoría abstracta objeto de la definición.

Es importante aclarar que los indicadores que se resumen en este cuadro, no se vinculan específicamente con alguno de los niveles escolares, ni con un concepto en particular. Son el resultado de la caracterización de los datos, en la que se puso en evidencia que la capacidad de nombrar un hiperónimo como parte de la definición de un término, depende no solo del nivel de comprensión que se tenga de la forma convencional para formularla, sino también de la naturaleza de la categoría que este denota, y del grado de familiaridad que los hablantes tengan con esa entidad en particular. Por lo tanto, los tipos de respuestas descritos no se presentan como un patrón específico que se pueda identificar en algún grupo en particular, ya que difieren entre unas categorías y otras, por lo que corresponden solo a conclusiones generales que se derivan de la totalidad del corpus.

Niveles de dominio de los hipónimos

El cuadro 4.2. resume los diferentes tipos de respuestas a la pregunta “¿Cuáles son los tipos de *x* que conoce?”. Al igual que se explicó en el apartado anterior, estos indicadores o conductas observables, aunque podrían remitir a distintos niveles de desarrollo de la relación semántica hiponímica, no necesariamente se presenten en un orden específico. Algunos de ellos pueden incluso coincidir en la respuesta de un mismo sujeto y en una misma categoría; sin embargo, la frecuencia de aparición de estos recursos podría estar relacionado con un mayor o menor dominio conceptual, en cuanto a la categoría en cuestión.

Con respecto a lo mencionado en el párrafo anterior, se puede mencionar el ejemplo de varios estudiantes que incluyeron en sus respuestas, tanto estrategias descriptivas, como hipónimos pertinentes y no pertinentes, cuando se les solicitó

mencionar los ejemplares de *muebles*; mientras que en la categoría *animales* no emergieron términos que se pudieran considerar no hiponímicos; esto podría indicar una mayor claridad en este concepto de carácter biológico que en el artificial.

Cuadro 4.2. Indicadores o conductas observables en diferentes niveles de dominio de los hipónimos.

Tipo de respuesta	Indicadores o conductas observables
Ausencia de respuesta.	- Responde “No sé”, “No tengo idea”.
Inclusión de ejemplares no pertinentes.	- Nombra instancias que no pertenecen a la categoría utilizada como estímulo, ya que no heredan sus rasgos, por lo tanto no se consideran hipónimos.
Descripción	- Detalla las características físicas o funcionales de un ejemplar que pertenece a la categoría, pero del que desconoce el término que lo designa.
Inclusión de hipónimos pertinentes de tipo concreto.	- Menciona ejemplares concretos o términos que se refieren a categorías de nivel básico.
Inclusión de ejemplares pertinentes de tipo general.	- Menciona ejemplares abstractos con un mayor nivel de inclusividad que los términos de nivel básico.

Por otra parte, no todos los niveles descritos se verificaron en la totalidad de los ítems explorados. Específicamente en la categoría *animales*, surgieron hiperónimos generales; si bien, para este ítem en particular, dichas unidades se consideraron indicadores claros de la presencia de un léxico más desarrollado, no en todas las categorías es factible encontrar este patrón de respuesta, pues depende de su mayor o menor grado de inclusividad.

Niveles de domino de los merónimos

El cuadro 4.3. resume los diferentes tipos de respuestas a la pregunta “¿Cuáles son las partes de *x* que conoce?”. Al igual que lo mencionado para los hiperónimos y los hipónimos, no se pretende plantear que las conductas observadas en relación con los merónimos sigan una trayectoria evolutiva específica. En efecto, varias de ellas pueden concurrir en una misma respuesta, dependiendo de la cantidad de léxico adquirido, y del nivel de comprensión de la relación todo-parte. De otro lado, de manera similar a lo descrito para los hipónimos, la aparición de merónimos sistémicos está determinada, no solo por la presencia de un léxico más refinado, sino también por el nivel de complejidad del holónimo.

En esta investigación, los merónimos sistémicos emergieron en las respuestas de la población escolar, solamente para referirse a las partes de la *vaca*, y del *carro*; este fenómeno lingüístico se puede atribuir a que dichas entidades revisten un mayor grado de complejidad, al estar constituidas por múltiples partes y sistemas, que lexicalizan en términos más genéricos que los que aluden a partes segmentales.

Cuadro 4.3. Indicadores o conductas observables en diferentes niveles de dominio de los merónimos.

Tipo de respuesta	Indicadores o conductas observables
Ausencia de respuesta	- Responde “No sé”, “No tengo idea”.
Uso de términos no meronímicos.	- Nombra términos que no atienden al concepto “A es parte de B”, sino que se refieren a otros tipos de relación como la inclusión topológica, la inclusión de clases, la atribución, los adjuntos y las relaciones de propiedad.
Uso del señalamiento.	- Desconoce el término pertinente pero demuestra comprender el concepto “A es parte de B”, dirigiendo la mirada, el dedo índice o la mano hacia la parte indicada (en caso de que se encuentre en el contexto). El gesto puede acompañarse de expresiones lingüísticas como “esto”, “lo que va aquí”, “esta parte”, “lo que tiene acá arriba”.
Uso de recursos descriptivos.	- Demuestra comprender el concepto “A es parte de B”, y resuelve la carencia del término indicado, explicando las características físicas o funcionalidad de la parte de la entidad.
Referencia a partes segmentales.	- Menciona términos que se refieren a partes de la unidad, claramente delimitadas y definidas espacialmente.
Referencia a partes sistémicas.	- Menciona términos que se refieren a partes de la unidad que conforman un conjunto o un sistema, constituido por varias partes.

4.2.8. Conclusiones sobre el análisis cualitativo

a) La carencia o el olvido del léxico pertinente para nombrar específicamente ejemplares o partes de una entidad, impulsó al grupo de participantes a movilizar otro tipo de recursos, tanto lingüísticos como paralingüísticos, de gran valor informativo. Uno de ellos fue el señalamiento, que se presentó acompañado de elementos verbales deícticos, con los que aprovecharon algunos recursos contextuales. Por otra parte, las descripciones surgieron para detallar características físicas o funcionalidad de ejemplares o partes de ellos, de los que desconocían el término apropiado.

b) Otro de los recursos lingüísticos utilizados por la población participante, para resolver la falta de un término apropiado, fue la adaptación morfológica de algunos vocablos, que encajaron apropiadamente dentro de las reglas de la lengua, así como la asignación de significados novedosos a términos comunes. También se verificó la creación de categorías *ad hoc*, que fueron formuladas para cumplir funciones específicas dentro del contexto de la entrevista. Todas estas observaciones son muestras claras de la gran productividad, creatividad y dinamismo del lenguaje infantil, y se pueden vincular con la concepción dinámica del significado, propuesta por la semántica cognitiva, y con el principio que afirma que la estructura semántica es una manifestación de la estructura conceptual. Este principio se pudo constatar en las expresiones infantiles, en las que se demostró la comprensión de los conceptos y de las relaciones entre ellos, a pesar de no disponer de las unidades léxicas precisas para nombrarlos.

c) Existen divergencias en la información que la población escolar tiene en cuenta al momento de categorizar, pues los rasgos distintivos a los que atiende

difieren entre unos sujetos y otros. Esto les conduce a incluir mayor o menor cantidad de entidades dentro de una misma categoría conceptual. No obstante, las instancias de las categorías nombradas en primer lugar, son las que se pueden considerar, desde el punto de vista convencional, como los mejores ejemplares o los más representativos de la misma. Por otra parte, algunos errores referenciales que hicieron su aparición en el corpus, como la sobre-extensión y la sub-extensión semántica, también se manifestaron en las categorías conformadas por la selección de escolares entrevistados. Estos supuestos errores se consideraron evidencias del análisis activo que pusieron en marcha los escolares a la hora de determinar los rasgos afines entre los ejemplares de una categoría, para llegar a sus propias conclusiones con respecto a los límites de la misma.

d) Algunos aspectos sociolingüísticos quedaron también en evidencia en las expresiones de la comunidad escolar. Creencias religiosas, avances tecnológicos, la alimentación saludable, la preocupación por el medio ambiente y por la supervivencia de las especies, fueron algunos de los temas y acontecimientos del contexto actual que se transparentaron en el léxico infantil. Estos permitieron visualizar una pequeña porción del intrincado proceso por el cual transita la construcción del cuerpo de conocimientos relacionados con el entorno. Nuevamente, desde el paradigma de la semántica cognitiva, se resalta la importancia de los aspectos sociales y culturales que se plasman en la realidad del lenguaje infantil.

e) Diferentes niveles de desarrollo del léxico fueron visibles en el corpus. Etapas más tempranas se pudieron inferir de las expresiones infantiles que no se ajustaron a la definición de hiperónimos, hipónimos o merónimos pertinentes. En

lo que respecta a los hipónimos y merónimos, el desconocimiento de un término apropiado para expresar estas relaciones semánticas dio lugar a la utilización de otros recursos lingüísticos que los participantes usaron para resolver esa carencia. Por otra parte, aunque no fue un fenómeno visible en todas las categorías, en ambos tipos de relaciones semánticas surgieron unidades con niveles distintos de generalidad, algunos de los cuales se consideraron indicadores claros de la presencia de un léxico más o menos refinado o desarrollado. Por su parte, en la generación de hiperónimos también se verificaron distintos niveles de dificultad, dependiendo del contenido semántico y del grado de abstracción de la categoría utilizada como estímulo, para inducir la producción de estas unidades.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La presente investigación se enfocó en la exploración de las relaciones semánticas de inclusión (hiperonimia, hiponimia y meronimia), producidas por una muestra de escolares pertenecientes al sistema de educación pública costarricense. En este capítulo se presentan las conclusiones derivadas de la caracterización del léxico recopilado en el corpus.

En primer lugar, se exponen las conclusiones en función de los objetivos planteados en el estudio. Seguidamente, se presentan las conclusiones generales de la investigación, y se exponen las limitaciones encontradas durante el proceso investigativo. Para terminar, se plantean algunas recomendaciones que se derivan de los resultados obtenidos.

5.1. Conclusiones en función de los objetivos del estudio

a) Con respecto al primer objetivo de esta investigación, la tarea de clasificar el corpus hizo posible el reconocimiento y la cuantificación de las unidades hiperonímicas, hiponímicas y meronímicas pertinentes, empleadas por la muestra de estudiantes, en cada uno de las categorías exploradas; además, permitió identificar diferentes patrones de respuesta que pusieron en evidencia la complejidad y originalidad del sistema léxico-semántico infantil. Ciertamente, al margen de los datos cuantitativos, se registraron algunos segmentos lingüísticos

relevantes que permitieron enriquecer las posibilidades descriptivas de los datos, y que se interpretaron a la luz de los principios teóricos que enmarcaron la investigación.

Por una parte, la diferencia entre la estructura semántica y la estructura conceptual, así como la concepción dinámica del significado, propuestas en el marco de la semántica cognitiva, fueron patentes en algunos segmentos del corpus. En efecto, los niños, niñas y jóvenes pusieron en marcha diferentes recursos lingüísticos y paralingüísticos, con el propósito de subsanar la falta de conocimiento o el olvido de los elementos léxicos apropiados, para responder a las demandas generadas en el contexto de la entrevista. Surgieron entonces algunas estrategias comunicativas como el señalamiento, el uso de expresiones descriptivas, adaptaciones morfológicas, uso de términos novedosos y modificaciones en el significado de algunos vocablos ya adquiridos. Con estos recursos el grupo de estudiantes expresó conocimientos almacenados en su estructura conceptual, para los que no contaba con los recursos léxicos específicos. Tal despliegue de estrategias comunicativas da cuenta del dinamismo de los significados, los cuales pueden variar en función de las condiciones contextuales de una situación particular. Incluso los errores conceptuales que emergieron en el corpus, como la sub-extensión y la sobre-extensión semántica, aportaron evidencias que remiten a la gran capacidad creativa y productiva del lenguaje, así como a la flexibilidad de los significados que se imprimen en las expresiones infantiles.

Los resultados de esta investigación también permitieron constatar algunas divergencias en la información que se tiene en cuenta al momento de categorizar. Efectivamente, el estudiantado demostró la capacidad de conformar las categorías

de manera original e innovadora, imponiendo sus observaciones, estableciendo hipótesis y llegando a sus propias deducciones en torno a los rasgos distintivos que conforman las entidades del entorno. Por lo tanto, los límites de las mismas categorías variaron entre unos individuos y otros, incluso entre aquellos pertenecientes a un mismo nivel escolar. La creación de categorías *ad hoc*, las cuales emergieron para cumplir funciones específicas dentro del contexto de la entrevista, también demostró la creatividad y originalidad de sistema de categorización infantil.

Igualmente, la exploración exhaustiva del corpus ofreció la posibilidad de identificar diferentes aspectos socioculturales propios del entorno en que se desenvolvía el grupo de estudiantes que conformaron la muestra. Estos se permearon en sus expresiones lingüísticas y en la manera como definieron las categorías y establecieron relaciones semánticas. Es así como se evidenció la influencia de temas actuales de la realidad nacional e internacional, como los avances e inventos tecnológicos que dieron lugar a la aparición de vocablos provenientes de otras lenguas y a la modificación de los límites de categorías. Algunas creencias religiosas, así como consideraciones y opiniones personales acerca del medio ambiente, y de la alimentación saludable, fueron otros de los temas que emergieron espontáneamente en los conceptos expresados por la comunidad escolar. Por lo tanto, fue posible destacar la relevancia de los aspectos sociales y culturales que afectan la manera como la población infantil desarrolla todo el cuerpo de conocimientos acerca del entorno y adquiere el léxico.

b) En cuanto al segundo objetivo, la comparación de los datos cuantitativos, obtenidos en los tres tipos de relaciones de inclusión, con la variable

edad/grado escolar, permitió obtener evidencias para constatar que, al menos en algunos de los ítems explorados, una selección de estudiantes de los grados superiores demostró poseer un léxico más extenso y desarrollado; sin embargo, este fenómeno no se manifestó de la misma manera en todas las categorías, ni en todas las relaciones de inclusión exploradas.

En lo que respecta a la inclusión de hiperónimos pertinentes en las definiciones de términos, el rendimiento fue variable en función de la categoría. Para los escolares de todos los grupos, fue una tarea relativamente sencilla recuperar un hiperónimo pertinente al definir los términos de nivel básico (*vaca, manzana y rosa*). Por lo tanto, las respuestas a estos ítems no exhibieron diferencias importantes que mostraran un patrón evolutivo. Este hallazgo pareciera indicar que los conceptos referidos a las categorías concretas de carácter biológico, se encuentran suficientemente definidos y estables en el lexicón del estudiantado, incluso desde los primeros grados.

Por el contrario, en las definiciones de las categorías biológicas superordinadas (*animales, frutas y flores*), fue el grupo de participantes mayores el que exhibió un mejor desempeño; por lo tanto, sí fue posible verificar un incremento de los hiperónimos mencionados, en relación con la edad/grado escolar. Las dificultades que mostró la selección de estudiantes de los primeros niveles, en relación con estos términos, puede vincularse con el mayor grado de generalidad y abstracción que encierran sus significados; esta característica hace difícil la formación de una imagen mental específica que refleje la categoría completa a la que se hace referencia. De allí que, la capacidad de recuperar un hiperónimo apropiado, para generar una definición formal satisfactoria de los términos más

abstractos, requiere un mayor grado de desarrollo léxico que, en este caso, se verificó claramente en las respuestas de la selección de estudiantes de los grados superiores.

Los datos relacionados con las categorías artificiales mostraron un comportamiento diferente. En las definiciones de términos de nivel básico (*camisa, carro, silla*), se evidenció un patrón evolutivo; mientras que en los ítems referidos a las categorías superordinadas de carácter artificial (*prendas de vestir, medios de transporte y muebles*), el rendimiento de todos los grupos fue bastante bajo; por lo que no fue posible verificar un crecimiento léxico en relación con la edad. En general, se puede afirmar que el grupo de participantes enfrentó menores dificultades para incluir un hiperónimo apropiado en las definiciones de las categorías biológicas, que en aquellas formuladas para los términos que se refieren a categorías artificiales.

Este hallazgo podría atribuirse al hecho de que, dentro de los contenidos curriculares de la educación primaria, se aborda el tema de los seres vivos, de manera explícita y recurrente, a lo largo de los diferentes niveles académicos. Por lo tanto, estos resultados podrían vincularse, en buena parte, con la influencia de los contenidos temáticos y con la variedad de experiencias de aprendizaje propias de la etapa escolar. Por su parte, las categorías artificiales, que se exploraron en esta investigación, no necesariamente se vinculan con temas en los que se proporcione una instrucción sistemática, dentro del contexto de la educación formal; es posible que el léxico que poseen los niños y niñas, referido a estas categorías, se vincule, principalmente, con los conocimientos adquiridos como resultado de la experiencia

e interacción con estos elementos, en entornos cotidianos. Por lo que hay una menor influencia de la educación formal en la formación de estos conceptos.

En lo que respecta a los hallazgos relacionados con los hipónimos, fue posible verificar una tendencia discreta al incremento del número de unidades mencionadas en relación con la edad/grado escolar. Aunque este incremento no se presentó de forma gradual y sistemática a lo largo de los diferentes grados escolares, sí se evidenció claramente que los grupos de quinto y sexto recuperaron una mayor cantidad de ejemplares que el resto de los grupos, en casi todas las categorías, con excepción de la de los *animales*. En esta última, el conjunto de estudiantes pertenecientes a los grados superiores (quinto y sexto) emitió una menor cantidad de hipónimos concretos, los cuales fueron reemplazados por otros más generales como *reptiles, insectos o herbívoros*; estos términos, aunque de menor frecuencia de aparición, por su nivel de abstracción, insinúan un léxico más refinado y organizado, y demuestran una mayor economía cognitiva. Además, la presencia de vocablos que aluden a conceptos académicos, constituye otro indicador en el que se puede constatar la influencia que ejercen los contenidos curriculares, impartidos en la escuela, en el proceso de organización y refinamiento de los conceptos, y, por ende, en la madurez léxico-semántica de los estudiantes.

En cuanto a los merónimos, los datos no mostraron una tendencia clara hacia el incremento gradual en la producción de estos términos, en relación con la edad/grado escolar; no obstante, en casi todas las categorías, fue el grupo de sexto grado el que emitió una mayor cantidad de unidades, con excepción del término de nivel básico *vaca*. En efecto, de manera similar a lo descrito en relación con los hipónimos de la categoría *animal*, al mencionar las partes de esta entidad, este

grupo presentó una disminución en la cantidad de merónimos segmentales, mientras emergieron algunos merónimos sistémicos como *aparato respiratorio* o *sistema renal*. Dichos términos encierran un significado más complejo que los merónimos referidos a partes segmentales, por lo que podrían sugerir un léxico más refinado, cuyo dominio puede ser también atribuido a la instrucción formal que se imparte en la escuela.

En relación con la extensión de las categorías, se encontró que la selección de estudiantes de sexto grado nombró una mayor cantidad de ejemplares distintos en casi todos los ítems, con excepción de *medios de transporte*; sin embargo, en los que respecta a los demás grupos, no se constató un incremento gradual en función de la variable edad/grado escolar. Resultados similares se observaron en la extensión de los merónimos. El conjunto de estudiantes pertenecientes a quinto y sexto grado, recuperaron una mayor cantidad de partes distintas en casi todos los ítems, con excepción del término *flor*; sin embargo, al comparar el rendimiento de los demás grupos, no es evidente que exista un incremento gradual en la extensión de los merónimos en función de la variable edad/grado escolar.

Finalmente, al comparar los resultados obtenidos con la variable sexo, se identificaron algunas diferencias en el desempeño de ambos grupos, dependiendo de la categoría, tanto en los hiperónimos como en los hipónimos y merónimos. Es decir en algunos ítems las mujeres mostraron un mejor rendimiento, mientras que en otros, fueron superadas por los hombres. No obstante, en los datos generales, las representantes del sexo femenino superaron ligeramente a los varones en la cantidad de léxico pertinente, proporcionado para las tres relaciones de inclusión en conjunto. Aunque por las limitaciones de la muestra no probabilística, no fue

posible realizar comparaciones de significancia estadística en los datos arrojados por ambos sexos, no deja de ser interesante el hecho de que otros estudios, sobre este tema, señalen la presencia de una mayor riqueza léxica entre las mujeres, con respecto a los varones.

c) En cuanto al tercer objetivo, luego de examinar exhaustivamente los datos obtenidos, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo, fue posible determinar diferentes niveles de evolución en el empleo de unidades hiperonímicas, hiponímicas y meronímicas. Estos niveles se derivaron de algunas particularidades en las expresiones recopiladas en el corpus, en las que se identificaron patrones de respuesta que podrían funcionar como indicadores de un mayor o menor grado de desarrollo del léxico.

Con la descripción cualitativa de estos indicadores o patrones de respuesta, se realizó la síntesis de algunas conductas que fueron observadas cuando se le solicitó al grupo de escolares definir un término, mencionar los ejemplares de una categoría, así como las partes de una entidad. Tales conductas lingüísticas se pueden ubicar en un espectro que va desde la falta de respuesta, la utilización de diferentes estrategias lingüísticas para suplir la carencia o el olvido de los términos apropiados, el uso de palabras con un sentido muy amplio o vago, hasta el dominio de hiperónimos, hipónimos y merónimos con diferentes grado de generalidad. Estos tipos de respuestas permiten inferir la estructuración de un léxico más o menos complejo y abstracto. Si bien la descripción realizada es bastante sencilla y no pretende plantear una cronología de evolución, pues los patrones de respuestas varían en cada categoría, estos indicadores podrían servir como punto de partida

para la observación del desarrollo de este tipo de relaciones semánticas en población infantil. Incluso, podrían tomarse como base para diseñar un instrumento para la exploración del léxico en los escolares.

En efecto, el léxico obtenido con la metodología planteada en esta investigación es susceptible de cuantificar, de manera que se podrían llegar a establecer ciertos niveles de desarrollo y rangos de normalidad en cuanto a la cantidad y calidad del léxico que debería poseer el estudiantado en cada grado escolar. Sin embargo, sería necesaria una muestra más grande y representativa, seleccionada con métodos aleatorios, para que los resultados puedan ser generalizados a una población mayor. Por lo pronto, los datos de esta investigación se restringen a las particularidades de la muestra contemplada.

5.2. Conclusiones generales

a) La técnica seleccionada para obtener los datos de la investigación, así como el cuestionario que sirvió como guía para la entrevista, resultaron útiles como estímulo para activar conocimientos y movilizar procesos de categorización y relaciones de significado. En efecto, la selección de estudiantes demostró gran facilidad para categorizar instancias pertenecientes a diversas clases, y para nombrar las partes de una entidad conocida. Igualmente, se pudo confirmar que ante la pregunta “¿*Qué es un x?*”, la mayoría de los escolares, incluso pertenecientes al primer grado, se inclinaron a formular una definición utilizando la estrategia de género/diferencia, cuando se trataba de una categoría que les fuera familiar. Esto se pudo constatar al solicitarles definir los términos de nivel básico, de las categorías

biológicas, en las que la gran mayoría de participantes introdujo un hiperónimo adecuado como parte de la definición.

De esta forma quedó de manifiesto que, tanto desde el punto de vista del conocimiento semántico, como de la habilidad metalingüística, la gran mayoría de la selección de escolares entrevistados fueron conscientes del formato requerido para expresar el significado de una palabra, ya que demostraron la capacidad de seleccionar un hiperónimo apropiado en la formulación de una definición formal satisfactoria, siempre y cuando el término objeto de la definición se encontrara dentro de su dominio conceptual.

b) A pesar de que la entrevista guiada impuso un contexto predominantemente artificial, altamente controlado, se logró obtener la colaboración y participación activa de la muestra de escolares, quienes, en su mayoría, proporcionaron respuestas abundantes y productivas. Este gran despliegue de recursos lingüísticos hizo posible la obtención de una porción importante de léxico que resultó ser bastante provechoso para el análisis propuesto.

c) Uno de los hallazgos más sobresalientes de esta investigación consistió en que se logró poner de manifiesto el hecho de que, por lo menos en un buen porcentaje del grupo de estudiantes de mayor edad, el lexicon se encuentra en proceso de formación de una taxonomía satisfactoria en el sentido que le otorgan Cruse y Croft (2004). Es decir, aquella en la que las entidades conforman una

jerarquía organizada en una estructura vertical de, por lo menos, cuatro niveles de generalidad, desde los más inclusivos hasta los menos inclusivos.

Ciertamente, en los datos obtenidos fue posible comprobar este nivel de organización del léxico en un porcentaje de participantes de los grados superiores, quienes demostraron ser conscientes de que el significado de *seres vivos* comprende a entidades como *plantas y animales*, a la vez que el término *animales* incluye a *mamíferos*, cuyo significado abarca diversas entidades como *vaca, perro, gato, y caballo*. Fue en esta categoría en la que se verificó, con mayor claridad, la influencia que ejercen los contenidos académicos impartidos en la escuela, en el proceso de organización y refinamiento de los conceptos, y, por ende, en la madurez léxico-semántica de la población escolar. La mayor organización del léxico se confirmó en las respuestas del grupo de jóvenes que emitieron un menor número de entidades concretas, las cuales fueron reemplazadas por términos más generales, con los que demostraron, no solo poseer conocimientos más científicos, sino también un nivel de léxico más abstracto que les posibilita una mayor economía cognitiva.

d) Finalmente, aunque los datos recabados en esta investigación sugieren que un alto porcentaje de la selección de participantes pertenecientes a los grados superiores han logrado un mayor desarrollo del léxico, por lo menos en algunas de las categorías, se encontraron también evidencias de que en algunos estudiantes del segundo ciclo persisten conceptos errados que ya deberían haber sido resueltos. Concretamente, se puede aludir al caso de estudiantes de cuarto grado, quienes utilizaron los términos *ser humano* y *persona* para definir la categoría *animal*. Si bien es cierto que se argumentó, en el análisis cualitativo, que este tipo de errores

demuestra un análisis activo de las categorías, y un reconocimiento del grado de cercanía conceptual entre sus ejemplares, también es cierto que tales interpretaciones equivocadas sobre un concepto deberían irse rectificando gracias a la mediación pedagógica, máxime cuando el tema de los seres vivos es un contenido recurrente en los programas de ciencias de primero y segundo ciclos de la educación general básica.

5.3. Limitaciones de la investigación

a) El tipo de muestra dirigida representó una limitación importante para el estudio cuantitativo de los datos, ya que esta, al haber sido seleccionada de manera controlada, no admitía la posibilidad de realizar análisis estadísticos, que permitieran hacer inferencias o generalizaciones probabilísticas sobre el comportamiento del léxico en una población mayor. Tampoco fue posible la aplicación de un factor estadístico para comprobar si las diferencias encontradas en el léxico de los distintos grupos eran significativas. Aunque esta limitación estaba clara desde la fase inicial de la investigación, en la que se planteó la metodología de selección de una muestra no probabilística, al analizar los resultados obtenidos se vio la pertinencia de contar con un estadístico para establecer la comparación entre las medias muestrales.

b) Otra de las limitaciones, no solo de este trabajo, sino que es inherente a las investigaciones que involucran a sujetos menores de edad, es la necesidad de contar con la autorización de los padres o representantes legales, por medio del consentimiento informado. Esta medida, si bien es indispensable en aras de proteger

los derechos de los niños y niñas participantes en una investigación, requiere una alta inversión de tiempo y ofrece limitaciones al momento de implementar métodos de selección aleatoria en población infantil; en efecto, cabe la posibilidad de que no se logre obtener la aprobación de los padres para la participación de los sujetos menores que sean seleccionados al azar. Por otra parte, el tiempo de espera por la respuesta de aprobación por parte Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica se extendió más de lo esperado, lo cual fue una limitante que causó atrasos para iniciar el proceso de recolección de los datos.

c) Durante las entrevistas, el tiempo asignado para las respuestas, en las que no se impuso un límite específico, pudo haber sido un factor condicionante para la gran variabilidad en la extensión de las respuestas de los niños y niñas, entre otros factores, por las características idiosincrásicas de cada sujeto. Concretamente, el nivel de competitividad influyó en que algunos estudiantes, que parecieron entusiasmados ante la oportunidad de demostrar sus conocimientos y su capacidad de respuesta, intentaron nombrar la mayor cantidad de ejemplares posibles, sin rendirse fácilmente. Otros, por el contrario, mostraron poco interés por producir más ejemplares de los que emergieron fácil y rápidamente en su memoria, por lo que mencionaron una menor cantidad, sin que ello se pueda considerar una evidencia de que desconocieran las demás entidades que fueron mencionados por los participantes, aparentemente, más competitivos. Por lo tanto, el tiempo utilizado por el grupo de escolares, para ejecutar la tarea solicitada, fue muy variable, dependiendo de sus características personales.

d) Igualmente, un factor condicionante que pudo haber afectado la productividad léxica del grupo participante, se relaciona con otro aspecto relacionado con la conducta. Efectivamente, algunos estudiantes se mostraron más extrovertidos, sociables y locuaces, y proporcionaron respuestas extensas, más específicas y detalladas, mientras que otros, aparentemente más tímidos, inseguros o reservados, produjeron respuestas cortas y escuetas. En estos casos se vio la necesidad de motivarlos mediante preguntas y expresiones que los alentara a ampliar sus producciones. Por lo tanto, la mayor o menor intervención de la investigadora, durante el momento de la entrevista, pudo haber introducido un sesgo importante en la extensión de las respuestas.

e) Al momento de caracterizar y clasificar el léxico, surgió la cuestión de determinar la idoneidad de los términos que se podían considerar hiperónimos, hipónimos y merónimos, con el fin de cuantificarlos. Para ello se intentó establecer un criterio lo más objetivo posible; sin embargo, al tratarse de léxico infantil, se hizo necesario imponer un enfoque amplio y flexible, en el que se tuvieran en cuenta diferentes formas lingüísticas que, eventualmente, pueden hacer parte del lenguaje coloquial de la comunidad escolar; estas no necesariamente se ajustaron a un argot estrictamente científico, especialmente en lo que respecta a las categorías biológicas. Por lo tanto, tal consideración imprimió un componente subjetivo importante a la hora de juzgar la pertinencia de las unidades recolectadas en el corpus.

f) Este trabajo se inspiró en algunas investigaciones sobre el desarrollo léxico y léxico-semántico en población escolar, que han sido desarrolladas tanto en el ámbito nacional como internacional, las cuales aportaron datos de gran utilidad que ayudaron a concretar el tema de estudio. Sin embargo, los trabajos revisados, aunque se enfocan en aspectos del léxico que se relacionan de alguna manera con el desarrollo de la hiponimia y la hiperonimia, difieren sustancialmente con la presente investigación, en lo que respecta a los objetivos, metodología y tipo de población estudiada. Además, no fue posible encontrar publicaciones previas que se relacionaran con el estudio de los merónimos en población infantil. Por la tanto, las comparaciones de los resultados de este trabajo con otros estudios afines, se limitaron solo a unos pocos parámetros en los que se logró encontrar algunas coincidencias.

5.4. Recomendaciones

a) Dada la facilidad que los escolares demostraron para categorizar instancias pertenecientes a diversas clases, no resulta desatinado proponer que una metodología similar a la utilizada en este trabajo podría aprovecharse en investigaciones que, desde una perspectiva del desarrollo, exploren la formación de las categorías conceptuales. Estudios longitudinales permitirían poner de manifiesto como los conocimientos de los infantes, acerca de los diferentes campos semánticos, se transforman y restringen a través del tiempo, con base en las experiencias vividas, para acercarse, cada vez con más precisión, a los

convencionales. De esta forma, sería factible evidenciar la trayectoria que tiene lugar en el aprendizaje de los conceptos.

b) La implementación de una técnica similar a la planteada en esta investigación para la recogida de datos, permite la obtención de una importante porción de léxico que es susceptible de cuantificar, para establecer comparaciones en el rendimiento de la población escolar de diferentes grupos étnicos, y llegar a determinar rangos normativos de desarrollo lingüístico. No obstante, para poder establecer comparaciones válidas se requerirían algunos ajustes metodológicos. Uno de ellos es la selección de muestras representativas, mediante métodos aleatorios que garanticen la ausencia de sesgos, de tal manera que se pueda llegar a hacer inferencias o generalizaciones probabilísticas sobre el comportamiento del léxico en una población mayor.

Otro ajuste que se podría implementar en el procedimiento de recolección de datos podría ser el establecimiento de un tiempo límite para las respuestas, con el fin de homogenizar la extensión de las mismas. Igualmente, sería interesante la exploración de otras categorías relacionadas con temas que se aborden más explícitamente en los contenidos escolares, como los fenómenos meteorológicos, los materiales o los diferentes tipos de paisajes. Esto permitiría verificar más claramente la influencia de la formación académica en la expansión del léxico, tal como quedó de manifiesto en los datos obtenidos en esta investigación para la categoría *animales*.

c) Es claro que uno de los factores que afecta directamente la riqueza léxica de los hablantes, tiene que ver con los aspectos socioculturales. El nivel de conocimiento que los niños y niñas hayan alcanzado en cada categoría o campo semántico, en un momento determinado, es resultado de la interrelación de una compleja red de variables, que se vinculan muy estrechamente con la historia y contexto particular que rodea a cada individuo. Ya que es sabido que las escuelas públicas costarricenses albergan una población bastante diversa, desde el punto de vista cultural y socioeconómico, se podrían plantear muchas interrogantes en torno a las variables que afectan el léxico de la población escolar; por ejemplo: ¿Qué tanto nivel de exposición ha tenido el estudiantado al conocimiento de las categorías examinadas en la investigación?, ¿Cuáles son las características del input lingüístico más inmediato que corresponde a su entorno familiar?, o ¿Cuáles son las experiencias y oportunidades lingüísticas que han sido propiciadas en el contexto escolar?. Se podrían seguir formulando interrogantes de manera indefinida, sin embargo, lo que interesa resaltar es que, dado que existen múltiples factores que afectan el desarrollo lingüístico, es pertinente que las investigaciones relacionadas con este tema consideren, además de la edad y grado escolar, la variable sociocultural; de esta forma se podrían llegar a obtener datos más precisos en relación con la riqueza léxica de la población estudiada.

d) Los hallazgos de esta investigación conducen a subrayar que los estudios del léxico en población infantil no deberían limitarse a presentar datos exclusivamente cuantitativos, pues se corre el riesgo de desestimar la gran capacidad demostrada por los niños, niñas y jóvenes de generar expresiones

creativas, innovadoras y útiles para responder a las demandas de su entorno. En efecto, en lo que respecta a la presente investigación, la observación cualitativa de los resultados, permitió vislumbrar numerosas perspectivas de análisis que van mucho más allá de los datos numéricos, y que dan cuenta del dinamismo y originalidad del sistema conceptual infantil.

e) Atendiendo lo señalado por numerosos investigadores, quienes resaltan el papel fundamental de la categorización lingüística en los procesos de organización, almacenamiento y recuperación de los conocimientos (Cruse y Croff, 2004; Lakoff 1987; Cuenca y Hilferty, 1999; Langacker, 2008; Evans y Green, 2006), se puede afirmar que los métodos para activar la categorización, como el planteado en esta investigación, podría tener también importantes aplicaciones pedagógicas. Propiamente en el contexto escolar, los ejercicios que promuevan la activación y formación de categorías, así como el establecimiento de relaciones semánticas, serían recursos de gran utilidad en diferentes momentos del ciclo de mediación pedagógica.

Por una parte, los ejercicios de categorización podrían ser aprovechables como una herramienta de diagnóstico, a través de la cual se exploren los conocimientos previos en torno a un eje temático. Es decir, serían una estrategia útil que ofrezca a los docentes la posibilidad de determinar el estado inicial de los conceptos infantiles, formados previamente en relación con un tema, por lo que podrían ser utilizados, de manera explícita, para introducir contenidos nuevos en cualquier asignatura.

Por otra parte, la activación de la formación explícita de categorías podría convertirse en un instrumento de apoyo para la evaluación formativa, que debe propiciarse durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Las tareas que promueven la categorización permitirían indagar si los conceptos que el grupo de estudiantes está construyendo, en relación con los contenidos temáticos de una unidad, se ajustan a los objetivos de aprendizaje. En caso contrario, la mediación pedagógica podría redirigirse, con el propósito de retroalimentar, reforzar y consolidar los conocimientos que han sido abordados dentro del contexto de aula. De esta forma, se le proporcionaría al estudiantado el apoyo necesario para que avance continuamente hacia una mejor organización y perfeccionamiento de las categorías conceptuales que se encuentran en formación.

Finalmente, conviene resaltar que la reflexión explícita sobre los conceptos, sus características y los rasgos que definen los ejemplares que pertenecen a una categoría específica, no solo es una herramienta útil para la investigación del léxico infantil, sino que también podría adoptarse como una estrategia pedagógica que facilite la adquisición de nuevos conocimientos, y promover la transformación de los conceptos hacia niveles de mayor generalidad y abstracción.

BIBLIOGRAFÍA

- Adekitan, L. L., Sánchez, J. M. (2006). *La evaluación del léxico*. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/sibdilibrosp/Doc?id=10121307&ppg=73>
- Aitchison, J. (1987). *Word in the mind: An introduction to the mental lexicon*. USA: Basil Blackwell.
- Ackerman, S. E., & Com, S. L. (2013). *Metodología de la investigación*. Argentina: Ediciones del Aula Taller. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Ameel, E., Malt, B. y Storms, G., (2008). Object naming and later lexical development: from baby bottle to beer bottle, *Journal of Memory and Language*, 58, 262- 285. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Gert_Storms/publication/222532730_Object_naming_and_later_lexical_development_From_baby_bottle_to_beer_bottle/links/02bfe5140609a80db7000000.pdf
- Arlene J. Astell, Trevor A. Harley (2002) Accessing semantic knowledge in dementia: evidence from a word definition task, In *Brain and Language*, 82, (3), pp. 312-326, ISSN 0093-934X, [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(02\)00021-4](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(02)00021-4). Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0093934X02000214>
- Al-Issa, I. (1969). The development of word definition in children. *Journal of Genetic Psychology*, 114, 25–28. Recuperado de. <http://dyna2.nc.hcc.edu.tw/dyna/data/user/hs1283/files/201Diez2121306480.pdf>
- Araya Ramírez, J. (2011). *La competencia en la expresión oral de niños escolares en Costa Rica: El componente léxico*. (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica.

- Arroyo, L. (2015). *Competencia en lengua castellana No 3*. España: Ideaspropias Editorial.
- Baldwin, D. A. (2002). Children use whole-part juxtaposition as a pragmatic cue to word meaning. *Developmental Psychology*, 38(6), 993-1003. doi:10.1037/0012-1649.38.6.993
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. Ponencia impartida en el Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico, organizado por la Universidad Antonio de Nebrija, Instituto Cervantes y editorial SGEL, Munich, 15 y 16 de junio. Disponible en www.cervantes-enchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas0607/3MBaralo.pdf
- Barrantes, R. (2010). *Investigación, un camino al conocimiento: Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: EUNED
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: "... un solecito calientote"*. México: El colegio de México, A.C.
- Barry, E. S. (2008). Childhood Education: Issues and Developments. En Grotewell, P. G. y Burton, Y. R., Editores. *How Reading to Children Influences Children's Memory Development*. (pp. 157-170). New York, USA: Nova Science Publishers, Inc.
- Barsalou, L. W. (1983). Ad hoc categories. *Memory & cognition*. 11(3), pp. 211-227. Doi: 10.3758/BF03196968
- Barsalou, L. W., Simmons W. K., Barbey, A. K. & Wilson C. D. (2003). Grounding Conceptual knowledge in modality-specific systems. *Trends in cognitive sciences*. 7 (2), pp.84-91. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)00029-3](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)00029-3)
- Battig, W. F., & Montague, W. E. (1969). Category norms of verbal items in 56 categories: A replication and extension of the Connecticut category norms.

Journal Of Experimental Psychology, 80(3, Pt.2), 1-46.
doi:10.1037/h0027577

Benelli, B, Arcuri, L. & Marchesini, G. (1988). Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. *Journal of Child Language*, 15, 619-635. doi:10.1017/S0305000900012599

Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G., & Lucangeli, D. (2006). To define means to say what you know about things: The development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language*, 33(1), 71-97. doi:10.1017/S0305000905007312

Berko Gleason, J. & Bernstein, J. (2010) *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Education, S.A.

Best, R. M., Dockrell, J. E., & Braisby, N. (2006). Lexical acquisition in elementary science classes. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 824-838. doi:10.1037/0022-0663.98.4.824

Bloom, P. (2002). *How children learn the meaning of words*. London: MIT Press.
Recuperado de <http://www.ebrary.com>

Blum-Kulka, S. (2004). The role of peer interaction in later pragmatic development: The case of speech representation. En Berman, R. A. Editor. *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 191-210). Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

Bornstein, M. H., & Arterberry, M. E. (2010). The development of object categorization in young children: Hierarchical inclusiveness, age, perceptual attribute, and group versus individual analyses. *Developmental Psychology*, 46(2), 350-365. Doi:10.1037/a0018411

- Brown, R (1981). *Psicolingüística: Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. (Ernesto de la Peña y Sara Gómez de Ardila, trad.). D.F., México: Trillas.
- Butler, C. (2003) *Structure and function: A guide to three major structural-functional theories. Part I: Approaches to the simplest clause*. Philadelphia: John Benjamins B.V.
- Callanan, M. A., & Sabbagh, M. A. (2004). Multiple Labels for Objects in Conversations With Young Children: Parents' Language and Children's Developing Expectations About Word Meanings. *Developmental Psychology*, 40(5), 746-763. doi:10.1037/0012-1649.40.5.746
- Chaffin, R.; Herrmann, D. J. & Winston, M. E. (1987). A taxonomy of part-whole relations. *Cognitive Science*, 11, 417-444. Recuperado de: <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/1987v11/i04/p0417p0444/MAIN.PDF>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts. The M.I.T Press.
- Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child acquisition of semantics in his first language. En T.E Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Clark, E.V. (1993) *The lexicon in acquisition*. London: Cambridge University Press.
- Cuenca, M. J y Hilferty, J (2007) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Cruse, D. A., & Croft, W. (2004). *Cognitive Linguistics*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Cruse, D. A., & Croft, W. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- Dockrell, J. E. y Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. En Berman, R. A. Editor. *Language Development Across Childhood and*

- Adolescence*, (pp. 35-52). Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>
- Eimas, P. D., & Quinn, P. C. (1994). Studies on the formation of perceptually based basic-level categories in young infants. *Child Development*, 65, 903 – 917. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/1131427?seq=1#page_scan_tab_contents
- Escandell, V. V. (2008). *Apuntes de semántica léxica*. España: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fillmore, C. J. (1976). "Frame semantics and the nature of language" en *Annals of the New York Academy of Sciences (ed.)*, Origins and evolution of language and speech, 280, 20-32.
- Fillmore, C. J. (1982) "Frame semantics" en *Linguistics in the morning calm*. Seoul, Korea: Hanshin Publishing Company.
- Gelman, S. & Markman, E. (1986). Categories and Inductions in young children. *Cognition*, 23,183-209. Recuperado de <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/26083/0000159.pdf&embedded=true?sequence=1>
- Gelman, S. and Markman, E. (1987). Young Children's Inductions from Natural Kinds The Role of Categories and Appearances. *Child Development*. 58,1532-1541 Doi: 0009-3920/87/5806/0011\$0100
- Goikoetxea, E. (2006). Frecuencia de producción de las respuestas a 52 categorías verbales en niños de primaria. *España: Red Psicológica*. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Golinkoff, R.M., Mervis, C. B. & Hirsh-Pasek, K. (1994). Early object labels: the case for a developmental lexical principles framework. *Child language*, 21,

125-155. Recuperado de: <http://udel.edu/~roberta/pdfs/earlyObjectLabels94.pdf>

Harris, J. (1990). *Early Language Development: Implications for Clinical and Educational Practice*. London, GBR: Routledge. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

Hashimoto, N., McGregor, K.K. & Graham A. (2007). Conceptual organization at 6 and 8 years of age: Evidence from the semantic priming of object decisions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 161-176. doi: 10.1044/1092-4388(2007/014)

Hernández Delgado, M. (2006). *Las definiciones infantiles de los lexemas nominales: Estudio de las estrategias utilizadas por niños costarricenses para definir*. (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica.

Hernández Delgado M. (2009) Algunas consideraciones para el estudio de la competencia definicional. *Káñina Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 33(1):125-134.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGrawHill. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Hoff, E. & Shatz, M. (2007). *Blackwell handbook of language development*. Massachussets: Blackwell

Hualde, J. I; Olarrea, A. & Escobar, A. M. (2001) *Introducción a la Lingüística Hispánica*. España: Cambridge University Press.

Inozemtseva, O., Matute, E., González, A.L. y otros (2010) Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares. *Revista Neuropsicológica, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 10(1), 9-21

Recuperado de: http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_volDiez_num1_6.pdf

Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. New York: Oxford University Press.

Kail, R. y Nippold, M. A. (1984). Unconstrained retrieval from semantic memory. *Child Development*, 55 (3), 944-95. Doi=10.2307/2F1130146

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith A. (2005). *Hacia el Lenguaje: Del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Koutsoftas, A. (2014) School-age language development: Application of the five domains of language across four modalities. En Singleton, N. C. y Shulman B. B. (2014). Editors. *Language development: foundations, processes and clinical applications* (pp. 215-229). Burlington M.A: Jones & Bartlett Learning.

Lakoff, G. (1987) *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about mind*. Chicago: University of Chicago.

Langacker, R. (1986). An introduction to cognitive grammar. *Cognitive Science*. 10 (1), 1-40. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(86\)80007-6](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(86)80007-6)

Langacker, R.W (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. USA: Oxford University Press.

Langacker, R.W (2013). *Essentials of Cognitive grammar*. USA: Oxford University Press.

Luque Duran, J. D. (2004). *Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo*. Granada: Impredisur S.L.

Lyons, J. (1997) *Semántica lingüística: Una introducción*. Barcelona: Paidós

- Mandler, J. M. (2003) Conceptual categorization. En Oakes, L. M. y Rakison, D. H., Editores. *Early Category and Concept Development: Making Sense of the Blooming, Buzzing Confusion* (pp.103-131). Cary, NC, USA: Oxford University Press. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Mandler, J. M. (2004). *Foundations of Mind: Origins of Conceptual Thought*. Cary, NC, USA: Oxford University Press. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Mandler, J. M. (2007). On the origins of conceptual system. *American Psychologist*, 62 (8), 741-751. Recuperado de: <http://www.psy.cmu.edu/~rakison/mandler2007.pdf>
- Mandler, J. M. (2008). On the Birth and Growth of concepts. *Philosophical Psychology*, 21 (2), 207-230. Recuperado de <http://www.cogsci.ucsd.edu/~jean/abstract/BirthPublished08.pdf>
- Marinellie, S. A., & Johnson, C. J. (2003). Adjective Definitions and the Influence of Word Frequency. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 46(5), 1061-1076.
- Marinellie, S. A., & Yen-Ling, C. (2006). The Effect of Word Frequency on Noun and Verb Definitions: A Developmental Study. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 49(5), 1001-1021. doi:10.1044/1092-4388(2006/072)
- Martín Gascueña, R. (2010). *Relaciones semánticas de inclusión en las unidades léxicas*. (Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid, España). Recuperado de :<http://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/Diez016/9986/TESIS%20ROSA%20MARTIN%20GASCUENA.pdf?sequence=6>
- Martín Gascueña, R. (2013) Perspectivas en la hiponimia. *Revista de Investigación Lingüística*. 16, 263-295. ISSN: 1139-1146. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735858>

- Mayor, J., & Plunkett, K. (2010). A neurocomputational account of taxonomic responding and fast mapping in early word learning. *Psychological Review*, 117(1), 1-31. doi:10.1037/a0018130
- Ministerio de Educación Pública (2016) *Programas de estudios de ciencias: Primero y Segundo ciclos de educación general básica*. San José, Costa Rica.
- Morris, R.J. y Mather, N. (2008) *Evidence-based interventions for students with learning and behavioral challenges*. New York: Routledge
- Murillo Rojas, M. (2001). En torno al nombre adjetivo en el discurso oral de los niños escolares costarricenses: lineamientos para su enseñanza. *Actualidades investigativas en educación*. 1 (2), Julio-diciembre, 2001 Artículo 2, recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/447Diez203.pdf>
- Murillo Rojas, M. (2002) Propuesta de vocabulario para trabajar en I y II ciclos de la Educación General Básica. *La palabra como objeto de enseñanza y aprendizaje. Informe final de investigación de la Universidad de Costa Rica*.
- Murillo Rojas, M. (2009). Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica. *Filología y Lingüística* 35 (1): 123-138. ISSN Impreso:0377-628X San José. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/login>
- Murillo Rojas, M. (2010). *Test de vocabulario básico para niños costarricenses menores de seis años*. Costa Rica: INIE-UCR
- Murillo Rojas, M. (2012). La evaluación del vocabulario en la educación preescolar: el TEVOPRESS. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 36 (edición especial), 151-162.

- Murillo Rojas, M. (2014) Competencia definicional de los escolares costarricenses. *Káñina: Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 38 (esp.): 127-152
- Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V.M (2002a) Crecimiento del léxico básico de los escolares costarricenses: código oral. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 26 (2), 97-108.
- Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V.M. (2002b) *Léxico básico de los niños preescolares costarricenses*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V. M. (2004). Diaintegración, contrastividad y vocabulario de los escolares costarricenses. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 28(2), 133-146.
- Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V.M. (2005). Elementos diaintegrativos del léxico básico escolar costarricense. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 29(edición especial), 165-177.
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic relations and the lexicon*. UK: Cambridge University Press.
- Murphy, M. L., & Koskela, A. (2014). *Key Terms in Semantics*. London, GB: Continuum. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Nelson, K. (1974). Variations in children's concepts by age and category. *Child Development*, 45(3), 577-584. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1127823?seq=1#page_scan_tab_contents

- Niño, R. V. M. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística* (5a. ed.). Colombia: Ecoe Ediciones. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Nippold, M.A. (2004). Research on later language development: International perspectives. En Berman, R. A. Editor. *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp.1-8). Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin: Pro Ed.
- Oakes, L. M. y Rakison, D. H. (2003). *Early Category and Concept Development: Making Sense of the Blooming, Buzzing Confusion*. Cary, NC, USA: Oxford University Press. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Ovejero, H. M. (2013). *Desarrollo cognitivo y motor*. España: Macmillan Iberia, S.A. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Pérez-Granados, D. R., & Callanan, M. A. (1997). Conversations with mothers and siblings: Young children's semantic and conceptual development. *Developmental Psychology*, 33(1), 120-134. doi:10.1037/0012-1649.33.1.120
- Piaget, J. (1966) *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación*. México D. F. Fondo de Cultura económica.
- Piñero, A., Morenza, L. Torres, R. y Sierra, C. E. (1999). Estudio normativo de veinte categorías semánticas en niños y adultos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (1), 147-157 recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2498295.pdf>

- Posnansky, C. J. (1978). Category norms for verbal items in 25 categories for children in Grades 2-6. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 10(6), 819-832.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Quinn, P. C. (2002). Category representation in young infants. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 66 – 70. Recuperado de http://bernard.pitzer.edu/~dmoore/psych199s03articles/Quinn_category_res.pdf
- Quinn, P. C., Adams, A., Kennedy, E., Shettler, L., & Wasnik, A. (2003). Development of an abstract category representation for the spatial relation between in 6- to 10-month-old infants. *Developmental Psychology*, 39(1), 151-163. doi:10.1037/0012-1649.39.1.151
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Riemer, N. (2010). *Introducing Semantics*. Cambridge Introductions to Language and Linguistics. Cambridge University Press.
- Roberts, K. (1988). Retrieval of a basic-level category in prelinguistic infants. *Developmental Psychology*, 24(1), 21-27. doi:10.1037/0012-1649.24.1.21
- Reguera, A. (2009). *Metodología de la investigación lingüística*. Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Rojas Porras, M. (2005). Una responsabilidad escolar Olvidada: el desarrollo del componente léxico. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica* 29(1), 31-44.

- Rojas Porras, M. (2006a). El léxico meta para la escuela costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-26.
- Rojas Porras, M. (2006b). *Léxico meta para la escuela costarricense: esbozo de una propuesta metodológica para el desarrollo de la madurez léxica*. (Tesis de postgrado). Universidad de Costa Rica.
- Rojas Porras, M. et al (2008). *Palabras juguetonas. Dinámicas con léxico escolar gradual*. Costa Rica: SIEDIN-UCR
- Rosch, E. (1975a). The nature of mental codes for color categories. *Journal Of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1(4), 303-322. doi:10.1037/ 0096-1523.1.4.303
- Rosch, E. (1975b). Cognitive representations of semantic categories. *Journal Of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192-233. doi:10.1037/0096-3445.104.3.192
- Rosch, E. y Lloyd, B (1978) *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W. y otros (1976) Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439. Recuperado de: <http://www.cns.nyu.edu/~msl/courses/2223/Readings/Rosch-CogPsych1976.pdf>
- Rosch, E., Simpson, C., & Miller, R. S. (1976). Structural bases of typicality effects. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2(4), 491-502. doi:10.1037/0096-1523.2.4.491
- Rosner, S. R., & Hayes, D. S. (1977). A Developmental Study of Category Item Production. *Child Development*, 48(3), 1062-1065. Doi:10.1111/1467-8624.ep10404051

- Sánchez, V.M. y Murillo, M. (2006). *Disponibilidad Léxica de los niños preescolares costarricenses*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica
- Snow, C. E. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 17, 697-710. Doi:10.1017/S0305000900010953.
- Snow, C. E. (1991). The Theoretical Basis for Relationships Between Language and Literacy in Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1), 5-10. Doi: 10.1080/02568549109594817
- To, C., Stokes, S., Man, Y., & T'sou, B. (2013). An Analysis of Noun Definition in Cantonese. *Language & Speech*, 56(1), 105-124. Doi:10.1177/0023830912440794
- Tolchinsky, L. (2004) The nature and scope of later language development. En Berman, R. Editor. *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp.233-248). Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory 1. En *Organization of Memory* (pp.381-402). London: Academic Press
- Wehren, A., Lisi, R., & Arnold, M. (1981). The development of noun definition. *Journal of Child Language*, 8(1), 165-175. Doi:10.1017/S0305000900003081
- Wittgenstein, L (1953) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona. Altaya, 1999

Anexo 1

Universidad de Costa Rica
Programa de Maestría Académica en Lingüística

INSTRUMENTO DE REGISTRO DE RESPUESTAS

Sección I. INFORMACIÓN GENERAL

1. Nombre del estudiante		2. Fecha de Nacimiento	/ /
3. Sexo	Fem. () Masc. ()	4. Grado que cursa	
5. Edad	___años, ___meses	6. Fecha de la entrevista	/ / 2017

Sección II. REGISTRO DE RESPUESTAS DE LA PRIMERA SESIÓN

Categorías y ejemplares	Respuestas		Tiempo aproximado	Observaciones
Instrumento musical (Ítem de práctica)	Definición			
	Hipónimos mencionados			
Guitarra (Ítem de práctica)	Definición			
	Merónimos mencionados			
Animal	Definición			
	Hipónimos mencionados			
Vaca	Definición			
	Merónimos mencionados			
Fruta	Definición			
	Hipónimos mencionados			
Manzana	Definición			
	Merónimos mencionados			
Flores	Definición			
	Hipónimos mencionados			
Rosa	Definición			
	Merónimos mencionados			

Sección II. REGISTRO DE RESPUESTAS DE LA SEGUNDA SESIÓN

Categorías y ejemplares	Respuestas		Tiempo aproximado	Observaciones
Prendas de vestir	Definición			
	Hipónimos mencionados			
Camisa	Definición			
	Merónimos mencionados			
Medios de transporte	Definición			
	Hipónimos mencionados			
Carro	Definición			
	Merónimos mencionados			
Muebles	Definición			
	Hipónimos mencionados			
Silla	Definición			
	Merónimos mencionados			

Anexo 2

Léxico obtenido en la categoría *animales*

Hiperónimos para la categoría superordinada *animal*

Hiperónimos pertinentes

- | | | |
|-------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Ser vivo | 2. Especie viviente | 3. Fuente de Alimento |
|-------------|---------------------|-----------------------|

Términos no hiperonímicos

- | | | |
|------------|------------------------|---------------|
| 1. Animal | 3. Compañía del humano | 5. Naturaleza |
| 2. Persona | 4. Ser humano | |

Términos y expresiones vagas

- | | |
|---------|------------|
| 1. Algo | 2. Alguien |
|---------|------------|

Hiperónimos para el término de nivel básico: *Vaca*

- | | | |
|-----------|-----------------|-------------|
| 1. Animal | 2. Ser viviente | 3. Ser vivo |
|-----------|-----------------|-------------|

Hipónimos para la categoría: *animal*

Hipónimos pertinentes concretos

- | | | |
|--------------------|---------------------|--------------------|
| 1. Abeja | 45. Dragón | 89. Ocelote |
| 2. Abejón | 46. Elefante | 90. Orca |
| 3. Águila | 47. Escorpión | 91. Oruga |
| 4. Anguila | 48. Estrella de mar | 92. Oso |
| 5. Araña | 49. Flamenco | 93. Oso hormiguero |
| 6. Ardilla | 50. Foca | 94. Oveja |
| 7. Avestruz | 51. Gacela | 95. Pájaro |
| 8. Babosa | 52. Gallina | 96. Paloma |
| 9. Ballena | 53. Gallo | 97. Pantera |
| 10. Búfalo | 54. Ganso | 98. Pato |
| 11. Búho | 55. Gato | 99. Pavo |
| 12. Buitre | 56. Gorila | 100. Perezoso |
| 13. Burro | 57. Guepardo | 101. Perico |
| 14. Caballo | 58. Gusano | 102. Perro |
| 15. Caballo de mar | 59. Halcón | 103. Pez |

16. Cabra	60. Hámster	104. Pingüino
17. Cachorros	61. Hiena	105. Pisote
18. Calamar	62. Hipopótamo	106. Pollito
19. Camaleón	63. Hormiga	107. Poni
20. Camarón	64. Iguana	108. Puerco espín
21. Camello	65. Jaguar	109. Pulpo
22. Cangrejo	66. Jirafa	110. Puma
23. Canguro	67. Koala	111. Quetzal
24. Caracol	68. Lagarto	112. Rana
25. Carnero	69. Lagartija	113. Rata
26. Cascabel	70. Lapa	114. Ratón
27. Cebra	71. León	115. Reno
28. Cerdo	72. Leopardo	116. Rinoceronte
29. Chanco	73. Lince	117. Sapo
30. Chita	74. Lobo	118. Serpiente
31. Ciervo	75. Lombriz	119. Tepezcuintle
32. Cigüeña	76. Loro	120. Ternero
33. Cisne	77. Mamut	121. Tiburón
34. Cuervo	78. Manatí	122. Tigre
35. Cocodrilo	79. Mandril	123. Topo
36. Conejillo de indias	80. Manta raya	124. Toro
37. Conejo	81. Mapache	125. Tortuga
38. Congo	82. Mariposa	126. Tucán
39. Cucaracha	83. Mariquita	127. Vaca
40. Cuilo	84. Mono	128. Venado
41. Culebra	85. Mosca	129. Yigüiro
42. Danta	86. Mula	130. Zarigüeya
43. Delfín	87. Murciélago	131. Zorrillo
44. Dinosaurio	88. Nutria	132. Zorro

Hipónimos pertinentes generales

1. Acuáticos	9. Felinos	17. Omnívoros
2. Anfibios	10. Herbívoros	18. Ovíparos
3. Animales de granja	11. Humanos	19. Reptiles
4. Aves	12. Insectos	20. Salvajes
5. Carnívoros	13. Insectívoros	21. Terrestres
6. Cuadrúpedos	14. Mamíferos	22. Vivíparos
7. Diurnos	15. Marinos	
8. Domésticos	16. Nocturnos	

Merónimos para el término de nivel básico: *vaca*

Merónimos segmentales

- | | | |
|-----------------------|----------------|--------------|
| 1. Abdomen | 19. Esófago | 37. Orejas |
| 2. Arterias | 20. Esqueleto | 38. Panza |
| 3. Boca | 21. Estómago | 39. Patas |
| 4. Cabeza | 22. Garganta | 40. Pecho |
| 5. Cachos | 23. Hígado | 41. Pelo |
| 6. Cara | 24. Hocico | 42. Pezones |
| 7. Carne | 25. Huesos | 43. Pezuñas |
| 8. Cerebro | 26. Intestinos | 44. Piel |
| 9. Cola | 27. Leche | 45. Pulmones |
| 10. Columna Vertebral | 28. Lengua | 46. Riñones |
| 11. Corazón | 29. Lomo | 47. Sangre |
| 12. Costillas | 30. Mechas | 48. Tetas |
| 13. Cráneo | 31. Músculos | 49. Torso |
| 14. Cuello | 32. Muslo | 50. Trasero |
| 15. Cuero | 33. Nariz | 51. Trompa |
| 16. Cuernos | 34. Nuca | 52. Tronco |
| 17. Dientes | 35. Ojos | 53. Ubres |
| 18. Espalda | 36. Oídos | 54. Venas |

Merónimos sistémicos

- | | | |
|-------------------------|---------------------|---------------------|
| 1. Aparato respiratorio | 4. Cuerpo | 7. Órganos externos |
| 2. Aparato circulatorio | 5. Órganos | 8. Partes dorsales |
| 3. Cuatro estómagos | 6. Órganos internos | 9. Sistema renal |

Términos no meronímicos

- | | | |
|-----------------|------------|--------------------|
| 1. Bacterias | 4. Manos | 7. Rasgos faciales |
| 2. La campanita | 5. Piernas | 8. Uñas |
| 3. Las manchas | 6. Pies | |

Anexo 3

Léxico obtenido en la categoría *frutas*

Hiperónimos para la categoría superordinada: *fruta*

Hiperónimos pertinentes

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-------------|
| 1. Alimento | 4. Comida | 7. Planta |
| 2. Alimento saludable | 5. Comida saludable | 8. Ser vivo |
| 3. Comestible | 6. Fuente de alimento | 9. Vegetal |

Términos no hiperonímicos

1. Naturaleza

Términos y expresiones vagas

- | | |
|-----------------|---------|
| 1. Algo/ Lo que | 2. cosa |
|-----------------|---------|

Hiperónimos para el término de nivel Básico: *Manzana*

Hiperónimos pertinentes

- | | | |
|-------------|---------------|----------|
| 1. Alimento | 2. Comestible | 3. Fruta |
|-------------|---------------|----------|

Términos no hiperonímicos

- | | |
|------------|-----------|
| 1. Manzana | 2. Objeto |
|------------|-----------|

Términos y expresiones vagas

1. Algo

Hipónimos para la categoría superordinada: *fruta*

Hipónimos pertinentes

- | | | |
|----------------|----------------|---------------|
| 1. Aguacate | 19. Granada | 37. Melón |
| 2. Anona | 20. Granadilla | 38. Mora |
| 3. Arándanos | 21. Guaba | 39. Naranja |
| 4. Banano | 22. Guanábana | 40. Papaya |
| 5. Berenjena | 23. Guayaba | 41. Pejibaye |
| 6. Berries | 24. Jocote | 42. Pepino |
| 7. Blueberries | 25. Kiwi | 43. Pepinillo |
| 8. Carambola | 26. Limón | 44. Pera |

- | | | |
|---------------|---------------------|---------------|
| 9. Cas | 27. Limón dulce | 45. Piña |
| 10. Cacao | 28. Mamón | 46. Plátano |
| 11. Cereza | 29. Mamón chino | 47. Sandía |
| 12. Cherries | 30. Mandarina | 48. Tamarindo |
| 13. Chiverri | 31. Manga | 49. Tomate |
| 14. Ciruela | 32. Mango | 50. Toronja |
| 15. Coco | 33. Manzana | 51. Uchuva |
| 16. Durazno | 34. Manzana de agua | 52. Uvas |
| 17. Frambuesa | 35. Maracuyá | |
| 18. Fresa | 36. Melocotón | |

Términos no hiponímicos

- | | | |
|-------------|------------|--------------|
| 1. Culantro | 3. Repollo | 4. Zanahoria |
| 2. Rábano | | |

Merónimos para el término de nivel básico: *manzana*.

Merónimos pertinentes

- | | | |
|------------------|------------------------|---------------|
| 1. Carne | 9. Hojas | 17. Piel |
| 2. Cáscara | 10. Jugo | 18. Proteínas |
| 3. Centro | 11. Capa | 19. Rama |
| 4. Corazón | 12. Corteza | 20. Semillas |
| 5. Corteza | 13. La manzana (en sí) | 21. Tallo |
| 6. Cuerpo | 14. Nutrientes | 22. Vitaminas |
| 7. Culillo | 15. Palo | |
| 8. Fruta (en sí) | 16. Pepitas | |

Términos no meronímicos

- | | | |
|---------------|------------------|-----------------------------------|
| 1. Alimento | 7. Hongos | 13. Lo comestible |
| 2. El color | 8. Huesito | 14. Lo rojo |
| 3. El sabor | 9. La Estructura | 15. Montañita viendo hacia arriba |
| 4. El Relleno | 10. La forma | 16. Raíces |
| 5. Gusanos | 11. La masa | 17. Tronco |
| 6. Hierro | 12. La pelota | 18. Lo comestible |

Anexo 4

Léxico obtenido en la categoría *flores*

Hiperónimos para la categoría superordinada: *flores*

Hiperónimos pertinentes

- | | | |
|-------------------|-----------|-------------|
| 1. Espécimen vivo | 3. Planta | 4. Ser vivo |
| 2. Mata | | |

Términos no hiperonímicos

- | | | |
|----------------------|------------|---------------|
| 1. Conjunto de hojas | 3. Colores | 4. Naturaleza |
| 2. Flor | | |

Términos y expresiones vagas

1. Algo

Hiperónimos para el término de nivel básico: *rosa*

Hiperónimos pertinentes

- | | | |
|---------|-----------|-------------|
| 1. Flor | 2. Planta | 3. Ser vivo |
|---------|-----------|-------------|

Términos y expresiones vagas

1. Algo

Hipónimos para la categoría superordinada: *flores*

Hipónimos pertinentes

- | | | |
|--------------------|--------------------|-----------------------|
| 1. Amapola | 11. Diente de León | 21. Lirios |
| 2. Ave del paraíso | 12. Flor de Itabo | 22. Manzanilla |
| 3. Bailarina | 13. Flor Navideña | 23. Margarita |
| 4. Begonia | 14. Geranios | 24. Orquídea |
| 5. Cala | 15. Gerberas | 25. Pastoras |
| 6. Campanita | 16. Girasol | 26. Reina de la noche |
| 7. Cayena | 17. Guaria Morada | 27. Rosa |
| 8. Celosías | 18. Hortensia | 28. Tulipán |
| 9. China | 19. Jazmín | 29. Violetas |
| 10. Clavel | 20. Laurel | |

Términos no hiponímicos

- | | | |
|---------------------|----------------|------------------------|
| 1. Aguacatillo | 6. Enredadera | 11. Plantas Carnívoras |
| 2. Árbol | 7. Flor normal | 12. Rocío |
| 3. Árbol de manzana | 8. Guisantes | 13. Suculentas |
| 4. Arbusto | 9. Helechos | |
| 5. Cactus | 10. Musgo | |

Merónimos para el término de nivel básico: *rosa***Merónimos pertinentes**

- | | | |
|--------------|-------------|--------------|
| 1. Capullo | 7. Néctar | 13. Pollitas |
| 2. Clorofila | 8. Núcleo | 14. Polvito |
| 3. Centro | 9. Palo | 15. Rama |
| 4. Espinas | 10. Pétalos | 16. Savia |
| 5. Hojas | 11. Picos | 17. Semillas |
| 6. Miel | 12. Polen | 18. Tallo |

Términos no meronímicos

- | | | |
|--------------|---------------|-----------|
| 1. Árboles | 4. Frutas | 7. Tierra |
| 2. Bacterias | 5. Gusanismos | 8. Tronco |
| 3. Flores | 6. Raíz | |

Anexo 5

Léxico obtenido en la categoría *prendas de vestir*

Hiperónimos para la categoría superordinada: *prendas de vestir*

Hiperónimos pertinentes

- | | |
|---------|--------------|
| 1. Ropa | 2. Vestuario |
|---------|--------------|

Términos no hiperonímicos

- | | | |
|-------------|---------|----------------------------|
| 1. Material | 2. Tela | 3. Pieza elaborada de tela |
|-------------|---------|----------------------------|

Términos y expresiones vagas

- | | | |
|----------------|----------|------------|
| 1. Algo/lo que | 2. Cosas | 3. Objetos |
|----------------|----------|------------|

Hiperónimos para el término de nivel básico: *camisa*

Hiperónimos pertinentes

- | | | |
|------------------|---------------------|---------------|
| 1. Atuendo | 3. Prenda de vestir | 5. Vestimenta |
| 2. Pieza de tela | 4. Ropa | 6. Vestuario |

Términos no hiperonímicos

- | | | |
|--------------|-----------|---------|
| 1. Accesorio | 3. Camisa | 4. Tela |
| 2. Blusa | | |

Términos y expresiones vagas

- | | |
|----------------|------------|
| 1. Algo/Lo que | 2. Objetos |
|----------------|------------|

Hipónimos para la categoría superordinada: *prendas de vestir*

Hipónimos pertinentes concretos

- | | | |
|------------|--------------|-----------------|
| 1. Abrigo | 19. Corbata | 37. Pantalóneta |
| 2. Bata | 20. Crocs | 38. Panties |
| 3. Blusa | 21. Enagua | 39. Pijama |
| 4. Botas | 22. Enterizo | 40. Sandalias |
| 5. Bóxer | 23. Faja | 41. Short |
| 6. Brasier | 24. Falda | 42. Sombrero |
| 7. Bufanda | 25. Gorra | 43. Sudadera |
| 8. Buzo | 26. Gorro | 44. Sueta |

- | | | |
|-----------------|---------------|-------------------|
| 9. Calcetas | 27. Guantes | 45. Suéter |
| 10. Calcetines | 28. Jacket | 46. Tanga |
| 11. Calzón | 29. Jeans | 47. Tacones |
| 12. Calzoncillo | 30. Leggings | 48. Tenis |
| 13. Camisa | 31. Licra | 49. Top |
| 14. Camiseta | 32. Mangano | 50. Traje de baño |
| 15. Casco | 33. Medias | 51. Traje entero |
| 16. Chal | 34. Miniblusa | 52. Tutú |
| 17. Chaleco | 35. Minifalda | 53. Uniforme |
| 18. Chaqueta | 36. Pantalón | 54. Zapatos |

Hipónimos pertinentes generales

- | | | |
|-----------------------|-------------------|---------------------|
| 1. Prendas de mujer | 3. Ropa deportiva | 5. Ropa íntima |
| 2. Prendas de piscina | 4. Ropa interior | 6. Ropa de natación |

Términos no hiponímicos

- | | | |
|---------------|--------------|-------------------------|
| 1. Cuello | 7. Cobija | 13. Maquillaje |
| 2. Manga | 8. Colas | 14. Moño |
| 3. Antifaz | 9. Collares | 15. Prensas |
| 4. Anteojos | 10. Cordones | 16. Reloj |
| 5. Aretes | 11. Diadema | 17. Ropa de manga corta |
| 6. Brazaletes | 12. Lentes | 18. Ropa de manga larga |

Merónimos para el término de nivel básico: *camisa*

Merónimos pertinentes

- | | | |
|-------------|-----------------------|----------------------|
| 1. Bolsa | 10. Etiquetas | 19. Parte del tronco |
| 2. Botones | 11. Faldas | 20. Pliegues |
| 3. Cierres | 12. Hombro | 21. Puño |
| 4. Cintura | 13. Hoyos | 22. Ruedo |
| 5. Costuras | 14. Huecos | 23. Talla |
| 6. Cuello | 15. Mangas | 24. Tiras |
| 7. Cuerpo | 16. Parte de adelante | 25. Zíper |
| 8. Escote | 17. Parte de atrás | |
| 9. Espalda | 18. Parte del pecho | |

Términos no meronímicos

- | | | |
|------------|------------|----------|
| 1. Bordado | 5. Dibujos | 9. Hilos |
|------------|------------|----------|

- | | | |
|---------------|-------------|-------------|
| 2. Colores | 6. Diseño | 10. Tela |
| 3. Decoración | 7. Escudo | 11. Tejidos |
| 4. Detalles | 8. Estampas | |

Anexo 6

Léxico obtenido en la categoría *medios de transporte*

Hiperónimos para la categoría superordinada: *medios de transporte*

Hiperónimos pertinentes

- | | | |
|-----------------------|-------------------------------------|--------------|
| 1. Avance tecnológico | 3. Mecanismo (creado por el hombre) | 4. Vehículos |
| 2. Máquinas | | |

Términos no hiperonímicos

- | | | |
|--------------|----------|----------------------------|
| 1. Automóvil | 3. Metal | 5. Pieza hecha con pintura |
| 2. Carros | 4. Moto | 6. Transporte |

Términos y expresiones vagas

- | | |
|----------------|------------|
| 1. Algo/Lo que | 2. Objetos |
|----------------|------------|

Hiperónimos para el término de nivel básico: *carro*

Hiperónimos pertinentes

- | | | |
|------------------------|-------------------------------------|---------------|
| 1. Aparato | 5. Máquina | 9. Transporte |
| 2. Automóvil | 6. Mecanismo (creado por el hombre) | 10. Vehículo |
| 3. Elemento mecánico | 7. Medio de transporte | |
| 4. Invento tecnológico | 8. Sistema mecánico | |

Términos no hiperonímicos

- | | | |
|----------|----------------|---------|
| 1. Auto | 3. Instrumento | 5. Moto |
| 2. Carro | 4. Metal | |

Términos y expresiones vagas

- | | | |
|----------------|----------|-----------|
| 1. Algo/Lo que | 3. Donde | 4. Objeto |
| 2. Cosa | | |

Hipónimos para la categoría superordinada: *medios de transporte*

Hipónimos pertinentes concretos

- | | | |
|------------|-----------------|---------------|
| 1. Auto | 18. Cuadraciclo | 35. Patinetas |
| 2. Autobús | 19. Dragón | 36. Pirata |

- | | | |
|---------------|--------------------|---------------------|
| 3. Automóvil | 20. Ferri | 37. Scooter |
| 4. Avión | 21. Go kart | 38. Silla de ruedas |
| 5. Avioneta | 22. Helicóptero | 39. Submarino |
| 6. Barco | 23. Jeep | 40. Taxi |
| 7. Bicicleta | 24. Jet | 41. Tractor |
| 8. Bote | 25. Jet pack | 42. Tráiler |
| 9. Bus | 26. Lancha | 43. Tranvía |
| 10. Burro | 27. Metro | 44. Tren |
| 11. Buseta | 28. Microbús | 45. Triciclo |
| 12. Caballo | 29. Monociclo | 46. Uber |
| 13. Camión | 30. Monopatín | 47. Vagoneta |
| 14. Camioneta | 31. Monster Trucks | 48. Vocho |
| 15. Carro | 32. Moto | 49. Yate |
| 16. Carreta | 33. Moto acuática | |
| 17. Crucero | 34. Patines | |

Hipónimos pertinentes Generales

- | | | |
|--------------|---------------|-----------|
| 1. Acuáticos | 2. Terrestres | 3. Aéreos |
|--------------|---------------|-----------|

Términos no hiponímicos

- | | |
|------------|-----------------------|
| 1. Caminar | 2. Zapatos con ruedas |
|------------|-----------------------|

Merónimos para el término de nivel básico: *carro*

Merónimos segmentales

- | | | |
|----------------------------|-------------------------|------------------------|
| 1. Arrancador | 27. Equipo de sonido | 53. Picaporte |
| 2. Acelerador | 28. Escalera | 54. Piso |
| 3. Agarradera de la puerta | 29. Espejos | 55. Pito |
| 4. Alfombras | 30. Freno | 56. Placa |
| 5. Aros | 31. Freno de mano | 57. Puertas |
| 6. Asientos | 32. Gaveta | 58. Radiador |
| 7. Batería | 33. Joroba | 59. Radio |
| 8. Bolsa de aire | 34. Llantas | 60. Retrovisor |
| 9. Botones | 35. Llave | 61. Ruedas |
| 10. Bujías | 36. Lata | 62. Sillas |
| 11. Bumper | 37. Logo | 63. Sillones |
| 12. Cabina | 38. Luces | 64. Suelo |
| 13. Cables | 39. Luces de emergencia | 65. Tanque de gasolina |
| 14. Cajón | 40. Maletero | 66. Tapa |
| 15. Cajuela | 41. Manivela | 67. Tapa del motor |

- | | | |
|----------------|-----------------|--------------------|
| 16. Cambios | 42. Manilla | 68. Techo |
| 17. Capó | 43. Manubrio | 69. Tijereta |
| 18. Carburador | 44. Marchas | 70. Timón |
| 19. Carrocería | 45. Motor | 71. Tubo de escape |
| 20. Cigüeñal | 46. Mufla | 72. Turbina |
| 21. Cinturón | 47. Neumáticos | 73. Turbo |
| 22. Chasis | 48. Palanca | 74. Velocidades |
| 23. Clutch | 49. Parabrisas | 75. Ventanas |
| 24. Cubierta | 50. Parachoques | 76. Vidrios |
| 25. Discos | 51. Parrilla | 77. Volante |
| 26. Dump | 52. Pedales | |

Merónimos sistémicos

- | | | | |
|----------------------|--------------------------|---------|--------------------------|
| 1. Sistema del motor | 2. Sistema acondicionado | de aire | 3. Sistema de suspensión |
|----------------------|--------------------------|---------|--------------------------|

Términos no meronímicos

- | | | |
|----------------------------|--------------|--------------------|
| 1. Aire (de las llantas) | 7. Diseño | 13. Silla de niños |
| 2. Bicicleta | 8. Extintor | 14. Suciedad |
| 3. Bolsitas (de la basura) | 9. Gasolina | 15. Tela |
| 4. Color | 10. Gata | 16. Tornillos |
| 5. Combustible | 11. Llaverio | 17. Tuercas |
| 6. Cuerpo | 12. Pintura | |

Anexo 7

Léxico obtenido en la categoría *muebles*

Hipерónimos para la categoría superordinada: *muebles*

Hipерónimos pertinentes

- | | |
|---------------|------------|
| 1. Artefactos | 2. Objetos |
|---------------|------------|

Términos no hipеронímicos

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. Madera | 2. Sillón |
|-----------|-----------|

Términos y expresiones vagas

- | | | |
|----------------|----------|----------|
| 1. Algo/Lo que | 3. Donde | 4. Lugar |
| 2. Cosa | | |

Hipерónimos para el término de nivel básico: *silla*

Hipерónimos pertinentes

1. Objeto

Términos no hipеронímicos

- | | | |
|-----------|----------|----------|
| 1. Madera | 2. Metal | 3. Silla |
|-----------|----------|----------|

Términos y expresiones vagas

- | | | |
|----------------|----------|----------|
| 1. Algo/Lo que | 3. Donde | 4. Lugar |
| 2. Cosa | | |

Hipónimos para la categoría superordinada: *muebles*

Hipónimos pertinentes concretos

- | | | |
|---------------|-------------------|------------------------|
| 1. Alacena | 9. Gavetero | 17. Sillón |
| 2. Armario | 10. Librero | 18. Sofá |
| 3. Biblioteca | 11. Mesa | 19. Tocador |
| 4. Cama | 12. Mesa de noche | 20. Mueble |
| 5. Comedor | 13. Pupitre | 21. Mueble de la compu |
| 6. Cómoda | 14. Repisa | 22. Mueble de tele |
| 7. Escritorio | 15. Ropero | |
| 8. Estantes | 16. Silla | |

Hipónimos pertinentes generales

- | | | |
|----------------------|------------------------|--------------------------|
| 1. Muebles de cocina | 5. Muebles de oficina | 9. Muebles de zapatos |
| 2. Muebles de libros | 6. Muebles de plástico | 10. Muebles para adornos |
| 3. Muebles de madera | 7. Muebles de sala | 11. Muebles para ropa |
| 4. Muebles de metal | 8. Muebles de vidrio | |

Términos no hiponímicos

- | | | |
|--------------|----------------|---------------|
| 1. Bañera | 8. Desayunador | 15. Lavatorio |
| 2. Basurero | 9. Espejo | 16. Librería |
| 3. Cajones | 10. Florero | 17. Puerta |
| 4. Chimenea | 11. Gaveta | 18. Sanitario |
| 5. Closet | 12. Inodoro | 19. Secadora |
| 6. Cocina | 13. Lavadora | |
| 7. Colchones | 14. Lavaplatos | |

Merónimos para el término de nivel básico: *silla***Merónimos pertinentes**

- | | | |
|------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| 1. Asiento | 8. Palancas | 15. Ruedas |
| 2. Acolchado | 9. Palos | 16. Soporte |
| 3. Base | 10. Patas | 17. Tabla
(para sentarnos) |
| 4. Cojín | 11. Reclinatorio | 18. Tapones |
| 5. Colchón | 12. Resortes | 19. Tubos |
| 6. Espaldar | 13. Respaldo o respaldar | 20. Ruedas |
| 7. Espuma
(para sentarse) | 14. Rodines | 21. Soporte |

Términos no meronímicos

- | | | |
|--------------------|--------------|---------------|
| 1. Acero | 7. Color | 13. Pintura |
| 2. Almohadón | 8. Comodidad | 14. Plástico |
| 3. Barandas | 9. Diseño | 15. Relleno |
| 4. Barras de metal | 10. Espaldón | 16. Respaldón |
| 5. Cara | 11. Madera | 17. Textura |
| 6. Clavos | 12. Metal | 18. Tornillos |

Anexo 8

Criterios para la organización y síntesis del léxico

A continuación se describen los criterios que se tuvieron en cuenta para organizar y sintetizar el corpus transcrito y así conformar la base datos, de manera que se facilitara la cuantificación de las unidades hiperonímicas, hiponímicas y meronímicas, emitidas por la población estudiantil, para cada una de las categorías exploradas.

a) Variantes morfológicas

Se unificaron en una sola entrada las palabras derivadas con variantes morfológicas que no implicaban modificación del significado, como diminutivos, aumentativos o formas plurales. Por ejemplo, los términos *camisas* y *camisita*, se unificaron en la forma no marcada *camisa*; así como el término *pantoloncito* se unificó con la forma *pantalón*. Por otra parte, el término *camiseta*, sí se incluyó como una entrada independiente puesto que, la variante morfológica, supone una diferencia semántica con la forma no marcada. Por su parte, los términos *gorra* y *gorro* se mantuvieron como entradas independientes puesto que, usualmente, la flexión masculino / femenino, en este vocablo específico, hace referencia a dos tipos de prendas diferentes. Se procedió de igual manera con los términos *pantalón* y *pantaloneta* los cuales se refieren a prendas diferentes.

La forma plural se conservó en aquellos casos en los que la forma singular implica diferencias de significado, como en el caso de *tacones* que se refiere a un tipo de calzado, diferenciándose del significado del término *tacón* que nombra una

parte del zapato. Otros términos, cuyo uso frecuente es en plural, como es el caso de *guantes*, se conservó con esta flexión.

b) Extranjerismos y préstamos léxicos

Los extranjerismos y préstamos léxicos, ya fueran lexicalizados, no lexicalizados o en proceso de lexicalización, no se descartaron por considerarse elementos con contenido significativo que se han ido incorporando paulatinamente en el uso cotidiano de los hablantes. Algunos ejemplos como *jet pack*, *monster trucks* y *go karts*, que emergieron como ejemplares de la categoría *medios de transporte*, no tienen una forma equivalente en español. Tampoco se descartaron los términos *leggings* y *jackets*, nombrados para la categoría prendas de vestir, ni los términos *cherries*, *berries* y *blueberries*, que emergieron como instancias de la categoría *frutas*. Igualmente, se incluyeron como entradas válidas los nombres de marcas comerciales, como el término *crocs* que emergió como ejemplar de la categoría *prendas de vestir*, y *uber*, que fue mencionado como ejemplar de la categoría *medios de transporte*.

c) Términos referidos a subcategorías

En el caso de los términos mencionados por los participantes, que correspondían a una subclase de una categoría, es decir, aquellos que podían considerarse hipónimos de un término de nivel básico, se unificaron dentro de una sola entrada. Según los ejemplos que se describen a continuación.

➤ En la categoría *animales*, los términos *ballena blanca* y *ballena azul* se unificaron en la entrada *ballena*. *Mono araña* y *mono cara blanca* se unificaron en *mono*. *Oso gris*, *oso negro*, *oso panda* y *oso pardo*, se unificaron en *oso*, mientras que *oso perezoso* y *koala* se mantuvieron como entradas independientes, ya que presentan características especiales que los diferencian considerablemente de otros ejemplares de la clase *osos*. El *oso hormiguero* también se consideró como entrada independiente ya que es una especie diferente. *Pez globo*, *pez martillo* y *pez tigre* se unificaron en *pez*. *Tiburón martillo* se unificó en *tiburón*; *tigre blanco* se unificó en *tigre*. El *venado de cola blanca* se unificó con *venado*. *Pavo real* se unificó con el término *pavo*.

➤ En la categoría *frutas* se unificó *granada real* con *granada*. *Mango verde* se unificó con *mango*, mientras que *manga* se mantuvo como entrada independiente debido a que la flexión de femenino aporta matices de significado que dan cuenta de características de forma, color y sabor, que la diferencian del mango. *Manzana verde*, *manzana roja*, *manzana amarilla* se unificaron con *manzana*; mientras que *manzana de agua* se mantuvo como entrada independiente por ser una especie claramente diferente. Por su parte, *uva morada*, *uva roja* y *uva verde* se unificaron en el término *uva*.

➤ En la categoría de *prendas de vestir* los ejemplares *blusa de manga larga*, *blusa de manga corta*, *blusa de tirantes*, *blusa tres cuartos* se unificaron en la entrada *blusa*, por tratarse de expresiones que describen diferentes tipos de una misma prenda de vestir. Se procedió de igual manera con las expresiones *camisa cerrada*, *camisa con botones*, *camisa con zíper*, *camisa de manga corta*, *camisa de manga larga*, *camisa de física*, *camisa de la escuela*, *camisa deportiva* y *camisa de*

vestir, las cuales se unificaron en la entrada *camisa*. Las expresiones *camiseta de manga larga*, *camiseta sin mangas* y *camiseta de tirantes* se unificaron en *camiseta*. Por su parte, los términos *pantalón acampanado*, *pantalón corto*, *pantalón de mezclilla*, *pantalón largo* y *pantalón de vestir* se unificaron en *pantalón*; mientras que *zapatos de tela* y *zapatos de vestir* se unificaron en *zapatos*. En el caso de *falda* y *minifalda* sí se mantuvieron como entradas independientes ya que ambos términos acarrearán diferencias semánticas, al igual que los términos *traje de baño* y *traje entero*.

➤ En la categoría *medios de transporte* el ejemplar *bote de remos* se unificó en la entrada *bote*. Los términos *carro de carreras*, *carro automático* y *carros turbo* se unificaron en el término *carro*. *Jet* y *jet pack* se conservaron como entradas independientes puesto que ambos acarrearán importantes diferencias semánticas, al igual que *moto* y *moto acuática*. El término *motocicleta* se unificó con el término *acortado moto*, puesto que este último fue el más comúnmente utilizado por los estudiantes. El merónimo *luces indicadoras* se unificó en el término *luces*. Mientras que *luces de emergencia* se mantuvo como una entrada independiente al hacer referencia a un tipo más específico de luces. *Aparato electrónico* se unificó en *aparato*.

➤ En la categoría *muebles* la instancia *mesa de oficina* se unificó con *mesa*, mientras que *mesa de noche* se conservó como entrada independiente ya que conserva importantes diferencias semánticas con el término *mesa*. Los términos *mueble*, *mueble de la compu* y *mueble del tele* se mantuvieron como entradas independientes puesto que acarrearán diferencias semánticas. En cuanto a los

merónimos de silla se unificaron *palos acostados* y *palos de los lados* en el término *palos*.

d) Sinónimos

Los sinónimos se conservaron como entradas independientes ya que, aunque hacen referencia a la misma entidad, son formas léxicas diferentes, como en el caso de *pastora* y *flor navideña*, ejemplares de la categoría *flores*; *culebra* y *serpiente*, así como *cerdo* y *chanchito*, ejemplares de la categoría *animales*; *chaqueta*, *abrigo*, *sueta*, y los extranjerismo *jacket* y *suéter*, se incluyeron como entradas independientes, al igual que *calcetines*, *medias* y *calcetas*.

Los términos *automóvil* y *auto* funcionan ambos como sinónimos de *carro*, sin embargo, el primero también se puede considerar un hiperónimo para este término puesto que también se utiliza para nombrar diferentes vehículos que son puestos en movimiento gracias a que poseen un motor, generalmente de explosión. Por lo tanto, el término *automóvil* se aceptó como referente a una clase general que abarca a los carros y a otros vehículos de motor. Sin embargo, en lo que respecta al término *auto*, se entiende que se utiliza principalmente como sinónimo de *carro*, por lo que no se aceptó como un hiperónimo adecuado para este término.