

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**“PERFIL COMPARATIVO DEL VOCABULARIO EXPRESIVO POR  
CAMPOS SEMÁNTICOS DE NIÑOS DE 3 AÑOS CON Y SIN  
ANTECEDENTES DE ESCOLARIDAD EN UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA DE SAN BORJA”**

Tesis para optar el Grado de Magíster en Fonoaudiología con mención en Trastornos del  
Lenguaje de niños y Adolescentes

**AUTORA**

De Madariaga Menacho Martha Paola

**ASESORES:**

Dr. Carlos Ramón Ponce Díaz  
Mg. Jacqueline Villena Mayorca

Mayo, 2019

TÍTULO DE LA TESIS

“PERFIL COMPARATIVO DEL VOCABULARIO EXPRESIVO  
POR CAMPOS SEMÁNTICOS EN NIÑOS DE 3 AÑOS CON Y SIN  
ANTECEDENTES DE ESCOLARIDAD EN UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA DE SAN BORJA DURANTE EL 2016”

## RESUMEN

El presente trabajo es de tipo cuantitativo transversal, teniendo como objetivo general determinar las diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de tres años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución educativa de San Borja, Lima, y como objetivos específicos comparar las diferencias al denominar palabras, al no denominar palabras, al realizar procesos de sustitución semántica. La muestra incluyó a 31 niños sin escolaridad previa a los tres años y a 29 con escolaridad previa a dicha edad. Se aplicó como instrumento de verificación de la competencia léxica el Sub test Vocabulario del Test de Linguagem Infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática ABFW. Los resultados mostraron que existe diferencia en 8 de 9 campos semánticos al momento de denominar, que hay diferencia en cuatro campos semánticos al momento de no denominar y en seis en los procesos de sustitución semántica.

**PALABRAS CLAVE:** Vocabulario expresivo, campo semántico, denominación, procesos de sustitución semántica, educación formal temprana.

## ABSTRACT

The following study is a quantitative cross-sectional, the general objective of this thesis is to determine the differences between the level of expressive vocabulary for semantic fields reached by children of three years and no history of schooling in an educational institution in San Borja, Lima, and the specific objectives are compare the differences in naming words, in not naming words and to perform semantic substitution processes. The sample includes 31 children without schooling at three years and 29 children with pre-school at that age. It is applied as an instrument for checking the lexical competence the Expressive Vocabulary test ABW – Child language test.

The results showed that there are differences in eight of nine semantic fields at the time of naming, that there are differences in four semantic fields at the time of no naming and in six semantic fields in the substitution processes.

Keywords: **Expressive vocabulary**, lexical field, semantic field, naming, substitution semantic processes, early formal education.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

	Páginas
CARÁTULA	i
TÍTULO	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema	3
1.3. Importancia y justificación	3
1.4. Objetivos del estudio	3
1.5. Limitaciones	4
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	
2.1. Antecedentes	5
2.1.1. Internacionales	5
2.1.2. Nacionales	9
2.2 Marco teórico-conceptual	12
2.2.1 El estudio del lenguaje	13
2.2.1.1. El enfoque innatista del lenguaje	13
2.2.1.2. El enfoque constructivista del lenguaje	15
2.2.1.3. El enfoque histórico-cultural del lenguaje	16
2.2.2. Modelos de procesamiento cognitivos del componente léxico-semántico	19
2.2.3. Componente léxico semántico: estructura	22
2.2.3.1. Estructuras Semánticas	22
2.2.3.2. Lexicón mental	23
2.2.3.3. Relaciones de significado	25
2.2.4. La adquisición del léxico en el niño	25
2.2.5. Efectos comparados de la estimulación preescolar en el lenguaje y la inteligencia	- 30

2.3. Definición de términos básicos	31
2.4. Hipótesis	32
<b>CAPÍTULO III MÉTODO</b>	
3.1. Tipo de investigación	34
3.2. Diseño de la investigación	34
3.3. Participantes	34
3.4. Técnicas e instrumentos	36
3.5. Variables de estudio	38
3.6. Procedimiento	39
3.7. Procesamiento y análisis de datos	39
<b>CAPÍTULO IV RESULTADOS</b>	
4.1. Presentación de resultados	41
4.2. Discusión	58
<b>CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS</b>	
5.1. Conclusiones	64
5.2. Sugerencias	66
<b>REFERENCIAS</b>	68
<b>ANEXOS</b>	72

## ÍNDICE DE TABLAS

	Páginas	
Tabla A	Ficha técnica del instrumento	36
Tabla B	Campos Semánticos	36
Tabla C	Registro de corrección	37
Tabla D	Análisis de fiabilidad	38
Tabla 1	Tabla de frecuencia, distribución de la muestra por procedencia	41
Tabla 2	Tabla de frecuencia, distribución de la muestra por sexo.	42
Tabla 3	Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico Vestimenta y tipo de respuesta.	42
Tabla 4	Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico animales y tipo de respuesta.	43
Tabla 5	Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico alimentos y tipo de respuesta.	44
Tabla 6	Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico medios de transporte y tipo de respuesta	44
Tabla 7	Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico muebles y utensilios y tipo de respuesta.	45

Tabla 8	Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico profesiones y tipo de respuesta	46
Tabla 9	Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico lugares y tipo de respuesta.	47
Tabla 10	Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico formas y colores y tipo de respuesta.	47
Tabla 11	Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico juegos e instrumentos y tipo de respuesta.	48
Tabla 12	Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Vestuarios	49
Tabla 13	Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Animales.	50
Tabla 14	Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Alimentos	51
Tabla 15	Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Medios de Transporte	52
Tabla 16	Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Muebles y Utensilios.	53
Tabla 17	Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Profesiones	54
Tabla 18	Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de	55



procedencia en el campo semántico Lugares.

Tabla 19	Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Formas y Colores.	55
Tabla 20	Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Juguetes e Instrumentos.	56
Tabla 21	Consolidado de Resultados.	57



## INTRODUCCIÓN

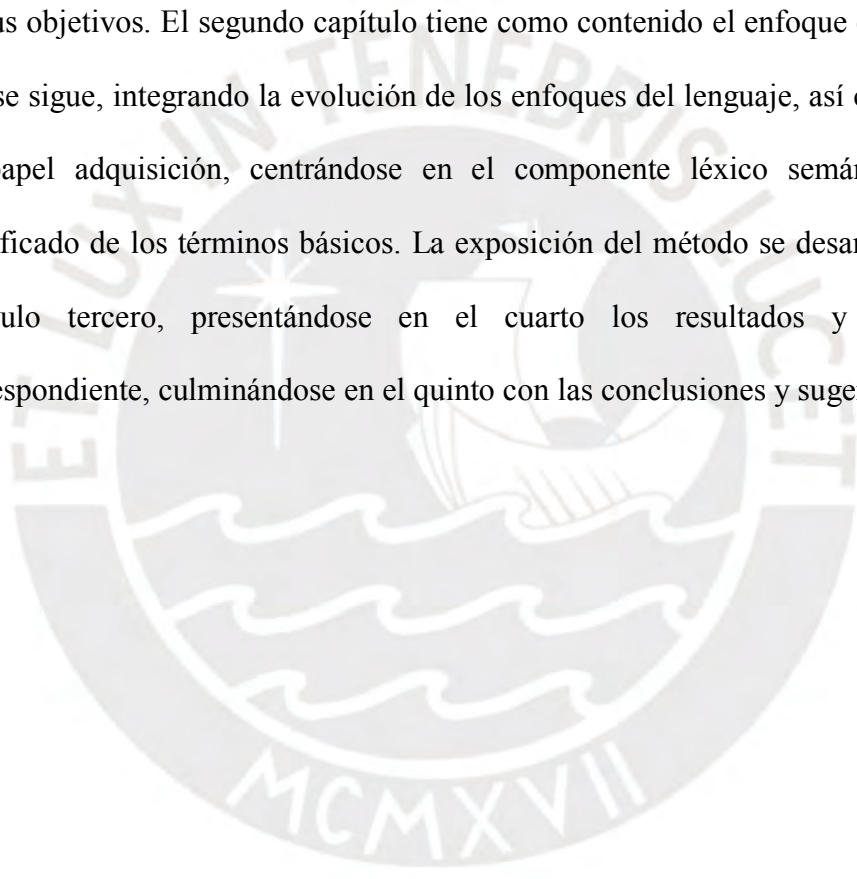
La investigación que se presenta es el resultado de constantes reflexiones acerca de la validez que tiene el trabajo educativo temprano en el desarrollo del niño, especialmente el desarrollo lingüístico que le permite no solo expresarse mejor sino también adquirir nuevos saberes y facilitar así su aprendizaje. Este es un problema que tiene significativas consecuencias para la formación infantil, para la organización familiar y social. Es por esto que se decidió realizar un trabajo comparativo de su lenguaje y específicamente el del sistema léxico, ya que éste será su puerta de entrada para la socialización, para su desarrollo intelectual, para la instrumentalización de nuevos aprendizajes, para su desarrollo cognitivo, para la codificación de su realidad externa e interna. Estas contrastaciones hechas a lo largo de años de experiencia profesional han guiado la motivación de la presente investigación.

El resultado de este estudio busca asociar la evolución del lenguaje con algunos aportes teóricos, de manera que sea también parte del devenir del desarrollo del conocimiento general y específico acerca del lenguaje en el período considerado como muy sensible para el aprendizaje del léxico. A pesar de que es un trabajo muy focalizado, en realidad se recoge un gran problema, el del papel de

la educación formal temprana en el desarrollo del léxico, recogiendo el peso que tienen los campos semánticos.

A través de este estudio también se espera cooperar con sus resultados a clarificar el desarrollo diferenciado que puede tener el lenguaje en el niño, buscando contribuir esencialmente a su bienestar y educación.

El desarrollo de la presente investigación mostrará en el primer capítulo el planteamiento y formulación del problema, su importancia y justificación, además de sus objetivos. El segundo capítulo tiene como contenido el enfoque conceptual que se sigue, integrando la evolución de los enfoques del lenguaje, así como el de su papel adquisición, centrándose en el componente léxico semántico y el significado de los términos básicos. La exposición del método se desarrolla en el capítulo tercero, presentándose en el cuarto los resultados y discusión correspondiente, culminándose en el quinto con las conclusiones y sugerencias.



## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1. Planteamiento del problema**

La presente investigación recoge una parte significativa del debate histórico acerca del lenguaje: éste es determinado de antemano por las estructuras biológicas preconfiguradas en su gramática universal, tal como lo plantea Chomsky (2004, 2010), ó por el contrario es su desarrollo el producto de construcciones sucesivas dadas por procesos de asimilación y acomodación, tal como lo planteara Piaget (1983). Y siguiendo este debate, ¿sería acaso su adquisición parte de un proceso de instrumentalización del psiquismo determinado histórico y culturalmente en determinadas condiciones educativas?, tal como lo concibiera Vigotsky (1981). Esta confrontación se podría expresar en la dilucidación de si es que existe o no diferencia entre el lenguaje desarrollado en forma espontánea, por el niño a partir solamente del input que recibe de su medio social usual, y el lenguaje que el niño desarrolla con una estimulación formal, estructurada, que brinda la escolaridad temprana.

Plantear una u otra alternativa: es innato o es adquirido, nos lleva entonces a investigar el papel del estímulo, especialmente el del estímulo cultural (siguiendo a Vigotsky).

En términos de problema de investigación se plantea entonces inicialmente la pregunta: ¿existe diferencia entre el lenguaje desarrollado por un niño con escolaridad y el desarrollado por un niño sin escolaridad?

Uno de los componentes que expresa de manera significativa el papel del desarrollo del lenguaje y de la cultura en un niño es el léxico, sobre todo cuando es visto en sus relaciones semánticas. Es decir que las relaciones jerárquicas y asociadas por niveles de significados estarían estrechamente asociadas al desarrollo del léxico o memoria léxica de largo plazo. Es por esto que considerando el papel de la cultura a través de la escolaridad se analiza aquí el nivel de desarrollo léxico expresado por campos semánticos, alcanzado en niños con y sin escolaridad temprana.

Un momento especial en el desarrollo del léxico en el niño lo constituye la denominada “explosión del vocabulario” (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005) que se produciría en la mayoría de niños entre los 30 y 36 meses, es decir, alrededor de los tres años. Este incremento significativo del lenguaje no se sabe si es que sería generado por la configuración universal que trae el niño o por el papel de la estimulación. De allí que el presente problema de investigación tome el rango aproximado de los tres años. Es por ello que se plantea la interrogante de comparar si existen diferencias en el desarrollo del lenguaje expresivo por campos semánticos en niños de 3 años con antecedentes de escolaridad temprana y sin la misma en una Institución Educativa del distrito de San Borja.

## **1.2. Formulación del problema**

¿Existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años, con y sin antecedentes de escolaridad, en una Institución Educativa de San Borja evaluados durante el 2016?

## **1.3. Importancia y justificación**

El estudio se justifica por la necesidad social de identificar el peso que tiene la escolaridad temprana en el desarrollo del lenguaje expresivo por campos semánticos de los niños de tres años. Otro elemento que lo justifica es la necesidad de contrastar el nivel de adquisición del lenguaje que pueda existir en los diferentes campos semánticos de los niños de tres años con y sin escolaridad. Existen numerosas investigaciones que reportan estudios de la evolución de los campos semánticos en niños de más de tres años, más no así en niños de tres años.

Un primer aspecto de su originalidad corresponde con el nivel de la etapa evolutiva, correspondiente a los tres años, por ser ésta un período altamente sensible para el desarrollo léxico, otro aspecto de su originalidad corresponde con la contratación de dos poblaciones: con y sin escolaridad, por considerarse de alta significatividad las características de cada una de las poblaciones al momento de ser contrastadas.

## **1.4. Objetivos del estudio**

### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar las diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

- Comparar las diferencias existentes entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado al denominar palabras por niños de 3 años, con y sin antecedentes de escolaridad, en una Institución Educativa en San Borja.
- Confrontar las diferencias existentes entre el nivel de vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado al no denominar palabras por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa en San Borja.
- Contrastar las diferencias existentes entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado al realizar procesos de sustitución semántica por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa en San Borja.

### 1.5. Limitaciones

1. Una limitación es la existencia de pocas investigaciones similares a la que se desarrolla en la presente tesis.
2. Una limitación fue la de poder contar con la disposición horaria de los niños para la aplicación del instrumento, la que fue rápidamente solucionada con las respectivas coordinaciones con la dirección de la Institución Educativa, con las profesoras de aula y con los padres de familia.
3. Otra limitación correspondiente a las características de la investigación es que los resultados, aunque son similares a otros estudios, se limitan a la población estudiada, la que a pesar que integró a todos los niños de tres años en la institución y el año estudiado, dicha población es muy pequeña en comparación a la existente en los diferentes centros educativos de San Borja.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

#### **2.1. Antecedentes**

Los estudios revisados destacan la importancia de favorecer de desarrollo del lenguaje tanto en el proceso comprensivo como expresivo, mostrando que los niños y niñas van enriqueciendo en forma diferenciada el léxico mental, el conocimiento de las palabras y los campos semánticos, sobre lo cual se presentan las siguientes investigaciones:

##### **2.1.1. Internacionales**

Los estudios internacionales nos aportan lo siguiente:

Ramey y Campbell (1984) y Campbell y Ramey (1994, 1995) hicieron estudios longitudinales realizados a partir de la aplicación del programa experimental de intervención precoz del North Carolina Abecedarian Project financiado por el gobierno federal de EEUU y por fundaciones privadas. El programa se inició a principio de los años setenta, proyectándose desde los tres



primeros años de vida en que se desarrolló la estimulación hasta los cinco u ocho años de edad, haciéndose estudios de seguimiento de las variaciones en el CI y en el rendimiento escolar hasta la adolescencia. Tenía como hipótesis que la estimulación temprana que se desarrollaba en paralelo a la estimulación regular producía efectos comparativamente significativos en el desarrollo intelectual y en el rendimiento escolar, entre el grupo experimental y el grupo control. El Abecedarian Project tuvo como muestra a niños recién nacidos provenientes de 107 familias principalmente afroamericanas y latinas, de nivel socio económico bajo, que por ésta razón tenían riesgo de fracasar a nivel escolar. Fueron excluidos niños con retraso mental, con compromiso genético o físico asociado a la discapacidad intelectual. Se estableció un diseño experimental con inicialmente un grupo que seguiría el programa de estimulación y un grupo control, asignándose los bebés a cada grupo al azar. Los resultados de evaluaciones de seguimiento en los primeros 5 años, a los 12 y 15 años de edad en el Abecedarian Project mostraron diversos resultados: la comparación de los coeficientes intelectuales (evaluada a los 12, 18, 24, 42, 48 y 54 meses de edad) era significativamente a favor en los niños que habían recibido intervención, con una diferencia entre 10 a 18 puntos típicos en el CI, siendo en otras pruebas mayor el impacto en el desarrollo verbal, en tareas de percepción, en motricidad y razonamiento cuantitativo básico (Ramey y Campbell, 1984). La evaluación de seguimiento efectuada a los cinco, seis y ocho años mostró que continuaba existiendo una diferencia entre los niños que habían recibido intervención preescolar y los que no la habían recibido. Sin embargo, la diferencia se había reducido a un máximo de 8 puntos típicos en el CI hacia los cinco años y una diferencia máxima de 3 puntos típicos hacia los ocho años. Por otra parte, la evaluación del rendimiento escolar

en lectura y matemática, mostró que el mejor rendimiento lo obtenían los niños que habían recibido mayor tiempo de intervención preescolar. También encontraron que los niños que habían asistido al programa tenían menor probabilidad de repitencia en los cursos de los temas evaluados. La evaluación hecha a los doce años de edad (cuatro años después de haber culminado el programa de intervención y con 7 años de enseñanza pública) mostró una relación lineal entre el número de años de la intervención precoz, por un lado, y la mejora intelectual y el rendimiento escolar por otro. La mayor diferencia encontrada en el CI fue de 6.5 puntos típicos del CI. De otro lado, se encontró que el tiempo que los niños habían pasado en el programa de estimulación correlacionaba significativamente con el coeficiente intelectual verbal (aunque no en el CI de aptitud). Se encontraron también mejoras en las pruebas de lectura, conocimiento y lenguaje escrito, aunque no en matemáticas. En el estudio longitudinal hecho a los 15 años de edad, siete a diez años después de finalizada la intervención del Abecedarian Project, se encontró una diferencia de 4.6 puntos típicos de diferencia en el CI. en relación al grupo control, apreciándose una disminución de la diferencia con el tiempo. Por otra parte, se encontró una correlación más clara con las puntuaciones en las pruebas de rendimiento escolar, encontrándose que los niños que habían asistido al programa de estimulación tenían menos probabilidad de repetir cursos. Un factor adicional que se analizó fue la correlación entre el CI de la madre y el rendimiento del niño, apreciándose que el CI de la madre y su nivel educativo podría explicar un 10% de la diferencia en las pruebas de CI y un 25% de la diferencia en el rendimiento académico.

Brooks-Gunn y otros (1992, 1993), y Brooks-Gunn, Liaw y Klebanov (1992) hicieron estudios longitudinales de los efectos del Infant Health and

Development Program, aplicado a inicios de los años setenta del siglo XX, financiado por el gobierno federal de EEUU y por fundaciones privadas, que tuvo como población de intervención: niños prematuros (985 bebés), con 2000 o menos gramos (un grupo) y niños prematuros con peso entre 2000 y 2500 grs., que recibieron estimulación desde aproximadamente los 12 a los 36 meses, por 4 horas diarias. En paralelo se hizo seguimiento a un grupo de control sin intervención. El estudio tenía como hipótesis que la estimulación temprana producía efectos comparativamente significativos en el desarrollo intelectual y en el rendimiento escolar, entre el grupo experimental y el grupo control. El estudio descubrió que a los tres años los niños del grupo de intervención de mayor peso tenían un CI más elevado con una diferencia media de 13.2 puntos equivalentes y los niños de menor peso tenían una diferencia en relación al grupo de control de 6.6 puntos típicos. También mostraban los del grupo de intervención menos problemas de comportamiento, a los tres años de edad. En contraparte, la evaluación de seguimiento hecha a los 5 años de edad no encontró diferencia significativa entre el grupo de intervención y el de control de mayor peso, aunque sí se encontró diferencia significativa entre el CI del grupo de mayor peso y el de menor peso al nacer, con diferencia de 4.7 en el CI Global y de 4.2 en el CI verbal, sin encontrar diferencia en el CI. de aptitud, en comparación al grupo de control. La evaluación a los ocho años de edad no encontró diferencia significativa entre el grupo de intervención y el grupo de control en las medidas de rendimiento. Por otra parte, en relación a la inteligencia, se encontró diferencia a favor de 4.4 puntos típicos, en los niños de mayor peso al nacer. En forma más elevada se encontró diferencia en las pruebas de matemáticas (4.8 puntos más) y

de vocabulario receptivo (6.7 puntos más). De otro lado, considerando el nivel de repetencia de cursos no se encontró diferencia significativa.

Reyes y Porras (2010) hicieron investigación titulada: “Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños”, con el objetivo de: “presentar una breve revisión sobre las tendencias actuales en intervención temprana en relación con el ámbito de la comunicación y el lenguaje” (Reyes y Porras 2010;30(4):186). En esta investigación analizan estudios que: “enfatan la necesidad de tomar como modelo las interacciones entre los adultos y los niños en entornos naturales como promotoras del desarrollo del lenguaje” (Reyes y Porras 2010;30(4):186). Nos presentan estudios que nos describen el rango de las edades de la etapa prelingüística a la etapa lingüística y de la presimbólica a la simbólica, presentando casos de 2 años 7 meses y de 3 años, resaltando las evidencias que en España algunas logopedas trabajan: “bajo estos presupuestos, que colaboran con las familias y maestras con el fin de ayudarles a incorporar estrategias que promuevan el desarrollo de sus capacidades comunicativas y lingüísticas, y obtienen resultados satisfactorios para los niños, las logopedas y maestras, y las familias” (Reyes y Porras 2010;30(4):186). Afirman que es adecuado desarrollar un trabajo interdisciplinario en el que participen las educadoras de las escuelas y las logopedas, en el paso de las etapas prelingüística a la lingüística y de la presimbólica a la simbólica.

### 2.1.2. Nacionales

Los estudios revisados en Perú aportan lo siguiente:

Balcazar Medina, M., Rivera Paipay, K. y Chacón Gora, Z. (2013), desarrollaron un estudio titulado “Fluidez verbal en niños y niñas de 5 años en situación de extrema pobreza de la Comunidad Urbana Autogestionaria de Huaycán–Ate”. Este antecedente fue considerado como relevante para la presente investigación por ser uno de los estudios que existen en nuestra realidad sobre la fluidez verbal en los componentes estudiados, además de que el nivel de estimulación es bajo en niños de extrema pobreza. La investigación tuvo como objetivo: “Conocer el nivel de fluidez verbal en niños y niñas de 5 años de edad en situación de extrema pobreza de la Comunidad Urbana Autogestionaria de Huaycán – Ate”. Esta investigación tuvo un enfoque descriptivo simple, ya que produjo datos como, por ejemplo, las propias palabras de las personas, y la conducta observable de los individuos. La población estuvo conformada por 200 niños seleccionados probabilística y aleatoriamente. Los resultados arrojan que el nivel de fluidez verbal en niños y niñas de 5 años en situación de extrema pobreza de la comunidad autogestionaria de Huaycán-Ate estuvo por debajo de la edad de expresión verbal esperada, encontrándose como contenidos categoriales los de animales y frutas como los de menor fluidez expresados, con el de frutas como el de menor fluidez alcanzado.

Considerando estudios comparativos que se han hecho sobre vocabulario expresivo en niños de dos sistemas de diferente procedencia y educación, es que se encuentra la investigación efectuada por Casma y Muñoz (2010), quienes realizaron una investigación titulada “Vocabulario expresivo que presentan los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de centros pre escolares estatales y no estatales del distrito de Surquillo” con el objetivo de comparar el nivel del vocabulario expresivo que presentan los niños y niñas de 3, 4 y 5 años que proceden de

centros pre-escolares estatales y no estatales o privados. El instrumento empleado fue el test Figura / palabra de vocabulario Expresivo de Morrison F. Gardner y la muestra integró a 300 niños y niñas de las edades de 3, 4 y 5 años, que asisten a instituciones preescolares estatales y privadas. El resultado obtenido es que no existen diferencias significativas en el nivel del vocabulario expresivo entre niños y niñas de tres años según la variedad de sexo, sin embargo, si existen diferencias significativas según la variable de tipo de colegio, obteniendo como resultado un mejor vocabulario expresivo los niños y niñas de centros preescolares no estatales o privados.

Cornejo (2010), en investigación de Maestría titulada: “Los procesos de sustitución del vocabulario expresivo en niños y niñas del nivel inicial de 5 años del Liceo Naval Almirante Guisse y del Liceo Naval Contralmirante Montero”, buscó conocer las características del vocabulario expresivo, así como los procesos que dificultan su dominio en los niños y niñas del Liceo Naval Almirante Guisse y del Liceo Naval Contralmirante Montero de las secciones de 5 años de nivel inicial. El instrumento utilizado es el Subtest de vocabulario del Test de lenguaje infantil ABFW (determina como se encuentra el área de vocabulario en relación al promedio). La muestra seleccionada en cada institución educativa fue de 100 alumnos que correspondían con el nivel de inicial de 5 años. Esto hace una suma de 200 alumnos evaluados. Los resultados de dicho estudio muestran estadísticamente significativa diferencia en el vocabulario de los alumnos de uno y otro Liceo, a favor del Liceo Naval Almirante Guisse. Este estudio es relevante para nuestra investigación dado que en este estudio se usó el mismo instrumento que se aplicó en la presente investigación, además de que los niños que en su gran

mayoría desarrollan el inicial de 5 años en el Liceo Almirante Guisse, provienen de la una institución educativa de estimulación formal.

Como parte de la necesidad de recoger estudios sobre nuestra variable de investigación: vocabulario expresivo, es que se considera como antecedente la investigación efectuada por Stuva y Villena (2009), quienes realizaron una investigación acerca del “Desempeño del vocabulario expresivo en niños de 3, 4 y 5 años de centros pre escolares estatales y no estatales del distrito de Surco” cuyo objetivo es comparar el nivel de desarrollo del vocabulario expresivo en niños y niñas de 3, 4 y 5 años de centros estatales y no estatales de Surco. El instrumento aplicado fue el Sub Test de Vocabulario expresivo ABW – Teste de Lenguaje Infantil, la muestra contó de 72 niños y niñas que asisten a colegios públicos y privados del distrito de Surco. Obtienen como resultados que en el grupo de 3 años no se encuentran diferencias significativas a nivel de cantidad, en el rendimiento en vocabulario expresivo entre niños y niñas mientras que según el tipo de colegio si se aprecian diferencias significativas en este nivel. Este estudio además es relevante para la presente investigación dado que usa el mismo instrumento aplicado en la presente investigación.

## **2.2. Marco teórico-conceptual**

Se desarrolla el enfoque teórico de la investigación recogiendo los aportes más significativos sobre el lenguaje y su adquisición. Nos centraremos en el niño de tres años y analizaremos las características de su desarrollo con y sin estimulación especial.

## 2.2.1 El estudio del lenguaje

Considerando que el tema de la investigación está directamente relacionado con la forma de entender el lenguaje por un lado y con su proceso de adquisición por otro, se considera pertinente recoger los aportes más significativos de su conceptualización y de su adquisición. Esto permitirá tener un mayor nivel de alcance conceptual en las definiciones operacionales.

### 2.2.1.1. El enfoque innatista del lenguaje

El simposio de Hixon de setiembre de 1948 significó una ruptura con el conductismo y especialmente con la metodología que este seguía. El modelo de hacer ciencia que consideraba como científico solo lo que es observable conductualmente y por tanto también susceptible de manipularse iba a ser transformado. En dicho evento el psicólogo Karl Lashley comentó: “los problemas que crea la organización del lenguaje me parecen típicos de casi cualquier otra actividad cerebral” (citado por Gardner, 1987, p. 28). Con esta perspectiva cambiaba el modelo simplista de análisis de conductas verbales y se pasaba al análisis complejo de los sistemas mentales. Esto fue considerado como toda una revolución en la historia de la ciencia y fue denominado como “la revolución cognitiva” (Gardner, 1987). Uno de los más significativos aportes fue el de Chomsky quien desarrollará una reestructuración cognitiva del análisis del lenguaje superando el enfoque descriptivo del uso de las palabras, por un enfoque generativo del conocimiento y la actuación lingüística, integrando las capacidades innatas o universales del ser humano y los procesos que generarán la actuación lingüística.

Chomsky (1999, 2010) plantea la trascendental diferencia entre competencia y actuación señalando que el estudio de una gramática generativa



sería “una descripción, en los términos más neutros posibles, del conocimiento poseído por el hablante-oyente y puesto en uso en el discurso normal” (Chomsky, 2010, p. 6).

Para Chomsky (1999, p. 6) competencia vendría a ser el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua. Esto estaría relacionado con las estructuras biológicas innatas que el niño trae al momento de nacer y que serían estudiadas por la Gramática Universal o “teoría del estado inicial de la facultad lingüística” (Chomsky, 2004). La competencia lingüística vendría así a ser la capacidad o aptitud para manipular-reconocer las formas, características, reglas y combinaciones de los signos, para alcanzar el conocimiento de su sentido. La actuación por otra parte vendría a ser “el uso real de la lengua en situaciones concretas” Chomsky (1999, p. 6). La actuación vendría a reflejar la competencia en situaciones concretas, aunque este reflejo no sea directo. Los sistemas de la actuación serían capaces de acceder al sistema cognitivo innato y transformarlos de acuerdo al uso concreto que se le necesite dar (Chomsky, 2004). Los datos de la actuación lingüística del niño permitirían conocer el sistema de reglas que éste está desplegando en determinados contextos, con otros sistemas cognitivos descubriendo la realidad mental subyacente.

La investigación de las locuciones más probables, o en términos chomskianos “más aceptables”, recogidas en diferentes pruebas, sería el estudio de la actuación. Mientras que por otro lado el estudio de las formas de gramaticalidad válidas que podrían desarrollarse serían del estudio de la competencia (Chomsky, 1999, p. 12).

Recogiendo lo anterior se podría decir que cuando apreciamos el nivel de respuestas léxicas que produce un niño estamos no solo observando la cantidad de

vocabulario que éste ha alcanzado, sino también el nivel de producción de palabras que a partir del conocimiento que tiene de su lengua se genera con el estímulo externo. Se tendría una apreciación indirecta desde lo superficial hacia lo profundo. Al describir en la presente investigación el desarrollo comparativo de niños con y sin estimulación previa, estaríamos indirectamente entonces apreciando el nivel de competencia activada por el input.

Los aportes del enfoque chomskiano son valiosos en la presente investigación, en la medida que establecen el hecho de que existen condiciones punto de partida para el desarrollo del lenguaje, las que evidentemente no podrían ser aprendidas y que estarían constituidas como preconfiguraciones (no determinaciones) innatas, producto de la evolución específicamente humana.

#### 2.2.1.2. El enfoque constructivista del lenguaje

En la medida que el tema de la presente investigación también recoge el papel que el estímulo educativo podría generar en la producción léxico-semántica se necesita recoger el planteamiento alternativo del papel del aprendizaje en la construcción de las operaciones mentales. El investigador que en gran parte considera esto es Jean Piaget. Éste sistematiza su planteamiento en el debate que desarrolló directamente con Chomsky en octubre de 1975 en la abadía de Royaumont. Aquí Piaget planteará que: “no existe conocimiento alguno resultante de un simple registro de observaciones, sin una estructuración debida de las actividades del sujeto... tampoco existen (en el hombre) estructuras cognoscitivas *a priori* o innatas; únicamente es hereditario el funcionamiento de la inteligencia, y éste sólo engendra estructuras a través de una organización de acciones sucesivas ejercidas sobre los objetos” (Piaget, 1983).

El enfoque piagetano, que destaca la construcción sucesiva de operaciones mentales en procesos dinámicos de asimilación y acomodación, pone énfasis en el papel del aprendizaje que desarrolla el niño. Piaget plantea que el desarrollo infantil sigue etapas sucesivas que pasan de la asimilación de objetos a esquemas de acción, como en la etapa sensorio-motriz, a la constitución de esquemas conceptuales a través de la representación simbólica. Esto con la intervención del lenguaje daría lugar a la formación de la función semiótica, con el papel de la imitación diferida, del juego simbólico, del lenguaje gestual (Piaget, 1986).

Rebatiendo las posiciones innatistas Piaget asume la existencia de construcciones reales con aperturas sucesivas a nuevas posibilidades, en donde se destacaría el papel de la equilibración en sus diferentes formas. Esto superaría al enfoque innatista de actuaciones sucesivas dentro de un conjunto de posibles posibilidades, las ya presentes desde el principio (Piaget, 1983).

Para la presente investigación esto quisiera decir que siguiendo el enfoque piagetano, no todas las estructuras psicolingüísticas estarían definidas desde el inicio, sino que se irían construyendo a través de las acciones y de los procesos de adaptación cognitiva en el sujeto.

En realidad, como veremos este destacado debate será superado con los avances científicos llegando a comprender qué es lo que está epigenéticamente programado y qué se construye con el estímulo, el aprendizaje o la educación.

### 2.2.1.3. El enfoque histórico-cultural del lenguaje

Una de las perspectivas más destacadas en el siglo XX fue la histórico-cultural de Lev Vygotski, quien destacó otro aspecto: los aprendizajes instrumentales orientados culturalmente.

El psicólogo ruso Lev Vygotski se enfrentó al debate de su época acerca de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, o mejor establecido entre pensamiento y palabra. En una de sus más reconocidas obras, *Pensamiento y lenguaje*, el psicólogo ruso diferenciará un aspecto que es importante en la presente investigación: “la necesidad de distinguir dos planos en el lenguaje: su aspecto interno, significativo y semántico, y el externo o fonético –que, aunque forman una verdadera unidad –tienen sus propias leyes de movimiento” (Vygotsky, 1981). Así plantearía una doble relación entre la palabra o el aspecto léxico y el aspecto semántico constituido en la frase. En relación al aspecto léxico de la palabra plantearía que el niño va de la relación de dos o más unidades hacia el todo de la frase constituyendo ésta última su todo semántico. Mientras que cuando alcanza el todo semántico va de dicha totalidad de significado hacia la unidad semántica de la palabra o hacia su significado.

Por otra parte, Vygotski destacará que la palabra es un instrumento de la evolución humana, un instrumento histórico cultural, el que al interiorizarse permitirá instrumentalizar otras capacidades psicológicas llegando a desarrollar así instrumentos mentales culturalmente determinados. El desarrollo psíquico se transforma de esta manera en un desarrollo instrumental con herramientas culturales que le permitirán potenciar sus capacidades mentales e impulsar su evolución (Vygotski, 1993). Este aspecto instrumental del lenguaje sería continuado y desarrollado posteriormente por Luria, quien investigaría el papel de la palabra como instrumento de mediación en la relación que establece el adulto con la realidad y en la formación de esta instrumentalización en el niño. El lenguaje vendría a ser así un reorganizador de la actividad intelectual del niño

dándole nuevas formas de percibir, de pensar, de memorizar, de atender (Luria, y Yudovich, 1979, Luria, 1980).

Sin embargo, el proceso de adquisición de la palabra no es el de un individuo solitario, aislado. A diferencia de Piaget que pone énfasis en el nivel de desarrollo que construye el sujeto aprendiz, Vygotski pondrá énfasis en el proceso de desarrollo de la colectividad de aprendices más avanzados, los que estableciendo una zona de desarrollo próximo van estableciendo los nuevos niveles y límites del desarrollo. Mientras que para Piaget sería en nivel cognitivo de sujeto el que establece el límite de su desarrollo, para Vygotski es el nivel de desarrollo social, el de los aprendices más avanzados el que establece el límite o posibilidad de los avances del aprendiz (Vygotski, 1979).

El tema de fondo en las diferencias entre el enfoque piagetano y el vygotskiano lo constituye por un lado el proceso de desarrollo e interacción entre pensamiento y lenguaje, y por otro el del papel de la educación formal. En relación al nivel de relación entre pensamiento y palabra, específicamente en el aspecto semántico, es significativo el aporte Vygotskiano que plantea una relación en la que existe un desarrollo progresivo de la palabra hacia totalidades semánticas en la frase, pero también de adquisiciones léxico-semántico específicas a partir del todo semántico de la frase. El lenguaje como instrumento cultural tendría así relaciones recíprocas de adquisición en la que niños con mejor desarrollo semántico-sintáctico también alcanzarían mejor evolución léxico-semántica.

Por otra parte, en el debate acerca del motor del desarrollo: si sería el nivel cognitivo del niño ó la zona próxima de desarrollo, tenemos una contribución recíproca de ambos pensadores, ya que se requieren condiciones internas para una

evolución individual o grupal (el nivel cognitivo actual y potencial del individuo) y a la vez estas condiciones son impulsadas por el nivel de desarrollo del sistema aprendiz en el que se desarrolla dicho individuo, estableciéndose una zona de desarrollo próximo que aprovecharía su nivel potencial.

Lo anterior se aplicaría al presente trabajo si consideramos que se comparan niños con y sin antecedente de estimulación preescolar. Es decir, niños que han contado con una zona de desarrollo próximo configurada por educadores y compañeros avanzados y otros que no la poseían.

### 2.2.2. Modelos de procesamiento cognitivo del componente léxico-semántico

Desde el último tercio del siglo XX los avances en el conocimiento del cerebro como el desarrollo de los modelos cognitivos aplicados al estudio del lenguaje permitieron desarrollar modelos explicativos de sus diferentes procesos y componentes, permitiendo un mejor análisis del procesamiento semántico para el reconocimiento y la producción de palabras.

Dentro de los primeros aportes se tiene el reconocimiento de la existencia de una memoria semántica diferenciada de otros tipos de información (Rodríguez-Ferreiro, 2012), lo que permitió comprender el acceso al significado de las palabras, surgiendo así modelos basados en sistemas de redes, de rasgos, prototipos, cuerpos lingüísticos.

Entre los primeros modelos que reconocen la búsqueda de significados se tiene por ejemplo el de jerarquías semánticas de Quilligan, que concebiría una red de conocimientos distribuido jerárquicamente organizando los conocimientos por vínculos de inclusión (categorías superiores que integran a otras inferiores), significados que se distribuirían a partir de propagación de la activación, que sin

embargo no sería capaz de explicar la presencia de palabras que no se ajustan a los sistemas de inclusión jerárquica o de tipicidad, o de asociación semántica (Rodríguez-Ferreiro, 2012). Sus limitaciones darían lugar al modelo de procesamiento semántico basado en características y en prototipos, planteando el primero que el significado de la palabra y su producción se desarrollaría a partir de la representación de rasgos o características esenciales que describen al ser (por ejemplo, ave tendría como característica esencial poner huevos). El más moderno de ellos, el modelo ESUC se basa en la construcción de características semánticas establecidas por el hablante y estructuradas en redes semánticas, desarrollando agrupaciones de significados (Cuetos, 2012).

La evolución de la modelación del proceso de construcción de sistemas de memoria semántica llevó también al surgimiento de modelos de prototipos, como el de Rosch (1973) y el de corpus lingüísticos. El primero basado en la existencia de un esquema prototipo que representaría los rasgos característicos de una categoría, y el de corpus lingüísticos, clasificando las palabras con significados similares en conjuntos de sinónimos denominados synsets, los que estarían interconectados mediante relaciones hipero/hiponimia (mamífero es hiperónimo de vaca, mientras que vaca es hipónimo de mamífero). También existirían relaciones de coordinación entre hipónimos que comparten el mismo hiperónimo, como cuando vaca, caballo, yegua comparten el hiperónimo de mamífero y relaciones de holo/meronimia como cuando el significado de una palabra comparte el de otra. Así se estructurarían redes de significados.

Por otra parte, el modelo de procesamiento semántico basado en análisis de corpus analiza el papel del espacio semántico, en el cual el número de veces en que aparece las palabras en un contexto lingüístico establecería redes de

relaciones en espacios que vendrían a ser abiertos, sin relaciones jerárquicas. Aquí sería el grado de asociación semántica el que establecería espacios de interconexión en base a las entradas que se han producido con más o menos frecuencia. Este sería por ejemplo el modelo HAL (Lund y Burgess, 1996).

Junto con los modelos de redes semánticas se desarrollaron los modelos de módulos de procesamiento de información, como “una representación gráfica analógica de una teoría de procesamiento de información (PI) o, más frecuentemente, de una teoría acerca del funcionamiento de uno de los sub sistemas de PI” (Benedet, 2006). Se considera que son tres los componentes cognitivos principales para la producción verbal: el Conceptualizador (conectado con nuestra memoria de conocimientos), el Formulador (que genera un formato correspondiente con las representaciones de conocimientos) y el Articulador que genera el programa articulatorio (Benedet, 2006). Al activarse en el Sistema Conceptual la representación del concepto se prepara un elemento léxico que corresponda con el concepto léxico. Recién en este momento queda listo para alcanzar un formato en el Formulador. Más para la activación de los elementos léxicos se requiere primero una representación previa que sería la de los conceptos léxicos, los que serían conceptos o significados para los que poseemos una palabra o morfema en el léxico mental. Este sería una representación precisa del significado que se desea usar capaz de activar un lemma o representación semántica.

Con el tiempo se planteó por Levelt (citado por Benedet, 2006) que los conceptos léxicos no eran representaciones temporales generadas por el Conceptualizador mental, sino que serían elementos de un almacén de conceptos léxicos que formarían parte del “léxico mental” o “lexicom”. Este sería un



componente de la memoria de largo plazo, de los significados de las palabras. En base a este modelo el léxico mental contiene cuatro tipos de información: especificación semántica, propiedades sintácticas como las categorías del elemento, especificación morfológica y especificación de forma, como la cantidad de sílabas de una palabra y su composición fonológica.

La integración de modernos modelos lingüísticos y cognitivos, con el análisis de la complejidad de las redes neuronales y el estudio del cerebro con las técnicas de imagen han venido mejorando el análisis de los procesos de adquisición de diferentes componentes del lenguaje entendiéndose más que un modelo modular la existencia de un sistema de redes ampliamente interconectadas y distribuidas (Cuetos, 2012).

### 2.2.3. Componente léxico semántico: estructura

#### 2.2.3.1. Estructuras Semánticas

Recogiendo los estudios de la semántica estructural una estructura semántica: “se trata de varias decenas de miles de unidades léxicas que constituyen, además, un inventario abierto” (Navarro 2006: 9). De acuerdo a lo anterior el análisis semántico se enfocaría en:

**Campos semánticos:** Conjunto de términos que recubren un ámbito concreto de significación: la vivienda, los animales domésticos, los colores, el parentesco.

**Campos léxicos:** Distintos términos que hacen referencia a un mismo concepto y que comparten al menos un sema, pero poseen semas distintivos por los que cada unidad léxica (semema) se opone a otros del

mismo campo. Los campos léxicos son el objeto de estudio de la SEMÁNTICA ESTRUCTURAL O LEXICOLOGÍA (Navarro 2006:9).

#### 2.2.3.2. Lexicón mental

Recogiendo lo planteado por Martínez (1998) consideramos que el lexicón mental sería un sistema de memoria de palabras existente en el cerebro organizado por las normas que estructuran y regulan el lenguaje, continuando su desarrollo durante toda la vida.

El léxico mental debe disponer de una estructura bien definida puesto que las palabras no pueden apilarse en forma aleatoria, esto se justifica por: el elevado número de palabras y el brevísimo intervalo de tiempo que se emplea en el reconocimiento y en la localización de las palabras en el lexicón mental. Así Aitchison (1987) plantea que su configuración se parecería a un gran macrofichero de datos almacenado en nuestro cerebro.

Considerando lo anterior, el lexicón estaría asociado al componente léxico semántico influyendo en otros sistemas en términos de rasgos fonológicos, morfosintácticos. Así, los significados de un ítem serían dados por la información semántica, las categorías gramaticales por la sintaxis, la estructura por la morfología, la organización y programación fonológica por la fonología; la ejecución periférica de la articulación de los rasgos de los sonidos sería generada por la fonética. Se tendría a los sistemas de uso funcional de los anteriores componentes de las palabras en la pragmática. De esta manera una unidad léxica almacenará la información de una palabra en los siguientes campos:

a) Campos de identificación: integra el contenido fónico (transcripción, acento y separación silábica), al contenido grafémico (la grafía), al contenido semántico (rasgos semánticos conceptuales/perceptuales o término correspondiente).

b) Campos de información semántico-estructural, que integran al contenido morfosintáctico (clase gramatical, orden de colocación, etc.), al contenido léxico: Sinónimo(s), antónimo(s), hipónimo(s), hiperónimo(s), cohipónimo(s), supraordinado(s), colocación(es), compuesto(s), campo semántico: familia semántica.

c) Campo memoria, con el contenido enciclopédico lingüístico y extralingüístico

d) Campo de resultados, con el contenido numérico (índice de actualización)

Por otra parte, el acceso léxico y su recuperación sería la búsqueda de una unidad léxica específica accediendo al almacén mental. Podemos encontrar ciertas dificultades en este acceso de tipo conceptual o asociativo, debido a la frecuencia de uso de la unidad léxica o al reciente aprendizaje de un término. Cuando surgen estas dificultades recurrimos a las tareas de evocación como la señalización de un objeto.

La función más importante consiste en la búsqueda y localización de determinados registros, pudiendo acceder a ellos a partir de cualquier información completa o incompleta, contenida en uno o más campos, dependiendo el «tiempo de acceso» de la naturaleza de los datos empleados para la búsqueda. La localización de un registro determinado se efectúa principalmente de dos modos:

- Primera. Cuando la finalidad de nuestra consulta del lexicón mental sea productiva, el input requerido será el contenido semántico y el output resultante será, bien el contenido fónico (si estamos hablando), o bien el contenido grafémico (si estamos escribiendo).

- Segunda. Cuando la actividad es meramente receptiva, el input se produce vía contenido fónico (cuando estamos escuchando) o contenido grafémico (cuando estamos escribiendo) y el output resultante será el contenido semántico.

#### 2.2.3.3. Relaciones del significado

- Hiponimias: Correspondiente a la jerarquización de significados.
- Hiperónimos o superónimos: son los términos cuyo sentido incluye el sentido de otros términos.
- Hipónimos: El término cuyo significado se incluye en otro más amplio.
- Cohipónimos: son los términos con significado de un mismo nivel, pero incluidos de un hiperónimo común.

Un ejemplo de lo anterior sería la categoría flor que se constituiría en el hiperónimo de clavel, rosa, tulipán, margarita, los que serían hipónimos de flor y a la vez cohipónimos entre sí. Si se establecieran redes categoriales podríamos tener un hiperónimo jerárquicamente superior (como por ejemplo alimento) de otros que serían sus hipónimos (como carne, verdura, legumbres, fruta), los cuales serían cohipónimos entre sí, y a la vez hiperónimos de otros como cordero y cerdo para carnes, los que serían sus hipónimos y entre ellos cohipónimos. O también podríamos tener a lechuga y col como hipónimos de verdura, que sería su hiperónimo, siendo lechuga y col cohipónimos entre sí.

#### 2.2.4. La adquisición del léxico en el niño

Siguiendo los estudios e investigaciones empíricas sobre el desarrollo del lenguaje en el niño Kyra Karmiloff y Annette Karmiloff-Smith (2005) analizan el

proceso de desarrollo del lenguaje desde el feto hasta el adolescente (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Los estudios que las autoras analizan consideran que el niño impulsado por el componente prosódico y por la intencionalidad comunicativa desde antes del año de edad empieza a desarrollar protoimperativos orientados a la interacción, acompañados de la atención conjunta, de los formatos comunicativos. Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) plantean que después de los imperativos que impulsan a la palabra surgen las palabras declarativas. Pero en todo este proceso, las autoras plantean que también el niño está aprendiendo el uso de las palabras.

Desde la perspectiva instrumental cultural, el lenguaje se adquiere como instrumento cultural y ello significa que se aprende y usa: para expresar un estado emocional, para dirigir la atención, para convocar la atención, para compartir afectos, para orientar la solución de necesidades. Todo ello se integra en la intencionalidad comunicativa, en los formatos de uso, en el aprendizaje de las variadas formas de uso del instrumento. Será a partir de la integración de la prosodia con el balbuceo al inicio, luego del monosílabo con la prosodia, luego con la frase simple, luego con las palabras de mayor uso, y así irá enriqueciéndose el proceso, donde la comprensión se inicialmente mayor que la expresión.

Esto estaría relacionado con lo que Le Normand (2000) plantea al señalar que las primeras palabras corresponderían con las funciones de designar, expresar y ordenar, sin adquirir todavía un significado o conocimiento específico.

La evolución del léxico así sería superior siempre en la comprensión en relación a la expresión, siendo siempre mayor la intención comunicativa. Ello al parecer asociado al nivel de desarrollo cognitivo generaría los procesos de sub

generalización (cuando una categoría es usada para un componente del grupo: Ejem. mamá es solo su mamá), o de sobregeneralización cuando una sola palabra o categoría se usa para referirse a varias categorías, como cuando para un niño todo animal de cuatro patas y de tamaño similar al prototipo de su perro es un perro.

Los procesos de sobregeneralización serían posteriores a los de subgeneralización. Este último se parecería a los procesos de asimilación y acomodación que planteaba Piaget. Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) consideran que las generalizaciones derivarían de los contenidos semánticos que se tenga y de la variación del vocabulario, más que de la percepción de diferencias. Desde la perspectiva piagetiana serían los esquemas cognitivos los que permitirían el desarrollo del lenguaje simbólico, sin embargo, se ha encontrado que las riquezas de palabras en niños de más de un año permiten desarrollar mejores estructuras cognitivas de significados semánticos. Se plantea por ejemplo que la adquisición de los adjetivos en el léxico del niño de dos años cumpliría un papel importante en la orientación de la atención del niño.

El desarrollo léxico seguiría procesos de maduración y desarrollo que podrían estar restringidos por otros factores. Se considera que son tres los tipos de restricción que podrían darse: las restricciones léxicas (que tienen que ver con los procesos cognitivos), las restricciones sociales y las restricciones específicamente lingüísticas. La primera plantearía que el aprendizaje del significado se desarrolla en consonancia con el desarrollo cognitivo. Las restricciones sociales considerarían un conjunto de elementos del entorno del niño, algunos tales como atención conjunta o la alternancia de la mirada. Las restricciones específicamente lingüísticas hacen alusión a las dificultades de evolución que puede presentar un

componente cuando el otro no ha evolucionado en paralelo. Así en algunos aspectos el desarrollo léxico depende del desarrollo fonológico o también de desarrollo de las palabras funcionales.

Las investigaciones a las que hacen alusión Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) reportan la existencia de una “explosión del vocabulario”. Sabiéndose que la comprensión evoluciona antes de la expresión, se ha hecho un análisis del momento crítico en que el niño empieza a adquirir entre ocho a diez palabras diarias. Al parecer se produciría cuando el vocabulario del niño alcanzaría las 150 palabras, lo que se producían en la mayoría de los niños entre los 30 y 36 meses (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Una de las razones que se ha expuesto para esto sería que con una determinada cantidad de palabras es posible que el niño empiece a categorizar o desarrollar grupos semánticos que a su vez le permitirían avanzar en la adquisición de más vocabulario.

La explicación que se considera más probable al crecimiento exponencial del léxico, con su correspondiente desarrollo semántico, sería el nivel de capacidad alcanzado para aprender, o el estado de aprendizaje del niño, o del número de palabras aprendido. Esto se podría también apreciar en niños que presentan algún nivel de retraso mental.

El proceso de asimilación del léxico afectaría significativamente a la adquisición semántica pasándose del nivel de adquisición de rasgos característicos al nivel de los significados esenciales del elemento real o de los denominados “significados básicos”. La expansión del vocabulario va acompañada entonces de la expansión semántica, integrándose hacia el momento del desarrollo exponencial la explosión del vocabulario con la expansión semántica. Este proceso estaría

dentro de rango de los tres años. Edad promedio de la muestra de niños de la presente investigación.

Los estudios que recogen y siguen las autoras mencionadas integran el rango temporal de los tres años, considerando más que su aspecto cronológico a los factores integrantes. Así es que plantean como factores importantes en primer lugar el nivel de adquisición léxica alcanzada. En segundo lugar, el papel de la evolución de otros sistemas cognitivos. En tercer lugar, el papel del ambiente social. Este último es de especial interés en esta investigación, dado que aquí se considera el factor de la escolaridad.

Es de destacar que al integrarse los tres factores señalados tenemos una mejor perspectiva del desarrollo léxico en procesos de adquisición que se producirían en presencia o ausencia de escolaridad a los tres años. Así las autoras señalan como hipótesis significativa el papel de una “masa crítica” que se alcanzaría hacia los tres años, dado que está probado en investigaciones como las de Larry Fenson (citado por Karmiloff, 2005) que hacia los 13 meses se produce una media de diez palabras, que hacia los 17 meses se produce una media de 50 palabras, que entre los 30 y 36 meses se produciría una media de 150 palabras. Sin embargo, cuando se alcanza como media la masa crítica de 150 se pasaría a un incremento de adquisición diaria, pasando de asimilar aproximadamente tres nuevas palabras a la semana, a 8 o 10 vocablos nuevos al día. Esto incrementaría significativamente procesos semánticos asociados con el léxico, tales como las organizaciones categoriales.

El significativo incremento antes señalado podría estar asociado tanto al cambio cognitivo que se produce hacia los tres años, o al incremento de la capacidad de organización categorial, y especialmente al estado de aprendizaje del



niño, asociado al número de palabras aprendidas. De esta manera el desarrollo sería comprendido más que como un proceso cronológico o lineal, como un proceso de salto evolutivo, dado por un nivel de avance alcanzado. Es evidente que aquí estaría presente el nivel educativo del niño.

#### 2.2.5. Efectos comparados de la estimulación preescolar en el desarrollo del lenguaje y la inteligencia

Aproximaciones teóricas desarrolladas desde el campo de las neurociencias plantean la existencia de períodos sensibles en la adquisición del lenguaje, en donde intervendría los momentos de proliferación sináptica, de plasticidad y de aprendizaje dependiente de la actividad. Estos períodos más que momentos críticos o etapas determinantes para el aprendizaje vendrían a ser rangos de mayor sensibilidad que integra la programación genética, el punto de partida en el desarrollo y los procesos de aprendizaje.

En el estudio antes citado de Bruer (2000) se recoge las investigaciones efectuadas acerca de los resultados de la estimulación temprana o de educación preescolar y su comparación con grupos no estimulados. Es decir, permite acercarse empíricamente a los efectos de la escolaridad temprana y compararlos con grupos sin dicha escolaridad, lo cual es uno de los aspectos centrales de la presente investigación. De allí que se recoja también este aporte y algunas investigaciones referenciales. El seguimiento longitudinal efectuado brinda datos comparativos del efecto positivo que tendría la estimulación temprana para el desarrollo del lenguaje y del coeficiente intelectual, especialmente en los cinco primeros años de edad, proyectándose positivamente en el menor riesgo de presentar dificultades en el rendimiento escolar posterior.

Estas investigaciones han sido analizadas especialmente por neurocientíficos que buscan conocer la posible variación del desarrollo cerebral y de sus efectos en el rendimiento escolar en base al papel que tendría la estimulación temprana, preescolar. Se considera además que estos datos deberían integrarse con una visión de la importancia de “considerar el desarrollo del niño dentro del contexto de los primeros doce o quince años de vida” (Bruer, 2000, p. 203). En esta perspectiva, la estimulación temprana más que proporcionar transformaciones intelectuales definitivas y diferencias significativas en la inteligencia, permitirían aproximar los procesos de cultura escolar a los grupos que se benefician de ello. Sería un proceso de aculturización, que se expresaría por tanto más en las áreas de inteligencia verbal, de lenguaje, de rendimiento académico, de lectura. Así el autor nos dice que: “podemos empezar a proporcionar a los niños esta experiencia de aculturización ya en la primera infancia... sin embargo...el cerebro es plástico y podemos aprender durante toda la vida” (Bruer, 2000, p. 206).

### **2.3. Definición de términos básicos**

- Lenguaje: sistema de información de códigos y signos, sociales y psíquicos, que reflejan el proceso evolutivo del hombre y de la sociedad, organizándose como información social y como información neuropsíquica.
- Adquisición del lenguaje: proceso que sigue una doble determinación: epigenética y sociocinética, teniendo como punto de partida la

preconfiguraciones cerebrales y como base de desarrollo el sistema de información social que le forma y educa.

- Lenguaje expresivo: sistema de procesamiento de redes neurolingüísticas que integran los diferentes módulos de los componentes del lenguaje para idear, conceptualizar, formular, programar, ejecutar y articular la actuación oral o escrita.
- Campo semántico: espacio de significado que es cubierto por un término específico.
- Léxico: componente del sistema del lenguaje que almacena en la memoria de largo plazo los significados de las palabras, integrando la especificación semántica, las propiedades categoriales de la palabra y sus especificaciones morfológica y de forma.

## **2.4. Hipótesis**

### 2.4.1. Hipótesis general:

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.

### 2.4.2 Hipótesis específicas:

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semántico al denominar palabras alcanzado por los niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semántico al no denominar palabras alcanzado por los

niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semántico al realizar procesos de sustitución semántica alcanzado por los niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo de investigación**

La presente investigación es un estudio descriptivo comparativo ya que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos - comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Además, es comparativo porque se toman en cuenta los variables escolaridad y categorías semánticas. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente (Hernández y otros, 1998).

Tiene un enfoque: Cuantitativa transaccional ya que se da sobre la base de la aplicación de un instrumento.

#### **3.2. Diseño de la investigación**

Diseño descriptivo comparativo de corte transversal. Es un tipo de estudio descriptivo, que mide a la vez la prevalencia de la exposición y del efecto en una muestra poblacional en un solo momento temporal.

#### **3.3. Participantes**

Población:

La población objetiva estuvo constituida por niños de 3 años de edad que reciben atención y educación escolar, siendo que la población accesible estuvo delimitada a la Institución Educativa Inicial Niño Jesús de Praga, el muestreo integró a los niños de 3 años de dicha institución.

Muestra:

La muestra incluyó a 31 niños sin escolaridad previa a la edad de 3 años y a 29 niños con escolaridad previa a la edad de 3 años (escolaridad iniciada cronológicamente a los 6 meses de edad).

Tipo de Muestreo:

Se siguió un muestreo no probabilístico, de tipo intencionado, habiéndose seleccionado la muestra en función de los objetivos y características del presente estudio.

Criterios inclusión:

- Alumnos de una cuna de San Borja que tengan una escolaridad en la institución desde las aulas de lactantes.
- Alumnos de una cuna de San Borja que ingresen a las aulas de 3 años sin escolaridad previa.
- Niños con o sin escolaridad.

Criterios exclusión: Alumnos que ante la evaluación de lista de cotejo evidencien discrepancias en relación a las normas, niños con alteraciones en el desarrollo o retraso en la adquisición del lenguaje (discapacidad intelectual, TEL, autismo, asperger) para ello la especialista de lenguaje de la institución educativa aplicó la prueba PLON – R.

### 3.4. Técnicas e instrumentos

El instrumento empleado fue el Sub test de Vocabulario del Test de Linguagem Infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática ABFW.

Tabla A

FICHA TÉCNICA	
AUTOR	Furquim, C., Befi – Lopes, D., Miranda, F., Fiszbein, H.
PROCEDENCIA	Brasil
IDIOMA	Portugués
OBJETIVOS	Determinar la competencia lexical (vocabulario expresivo)
ÁREAS QUE INVESTIGA	Vocabulario
CONSTITUCIÓN DE LA PRUEBA	118 ítems en 9 campos semánticos.
ADMINISTRACIÓN	Individual
MATERIALES	Protocolo, lápiz, borrador y cuadernillo de imágenes
TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL	Debora Befi-Lopes (Cpal – 2009)

Campos Semánticos: Tabla B

CONJUNTOS	TOTAL DE ITEMS
Vestuario	10
Animales	15
Alimentos	15
Medios de transporte	11
Muebles y utensilios	24
Profesiones	10
Lugares	12
Formas y colores	10
Juguetes e instrumentas	11

## Traducción y adaptación al español

La prueba original se encuentra en idioma portugués, en su visita al Perú en el año 2009 Debora Befi-Lopes realiza la traducción al idioma español del Sub test de vocabulario del Test de lenguaje infantil ABFW para CPAL, documento que es utilizado en dicha institución, dicha traducción se aplica en la presente investigación.

### Registro de corrección:

El instrumento nos da tres opciones de respuesta DVU (denominación correcta de la imagen), ND (no denomina) y PS (procesos de sustitución semántica). A su vez el PS nos puede dar opciones de respuestas como: cohipónimos, hipónimo, hiperónimos.

A cada respuesta se le otorgó una valoración con la finalidad de poder realizar el análisis de los datos tal es así que a las respuestas denominadas correctamente se otorga valor de 1, no denomina valor de 2 y proceso los procesos de sustitución son considerados cohipónimos valor 3, hipónimo valor 4 e hiperónimos valor 5 (Tabla C).

TABLA C - Registro de corrección

RESPUESTA		DESCRIPCIÓN	VALORACION EN EL SPSS
DVU		Denomina (respuesta correcta)	1
ND		No denomina	2
PS (procesos de sustitución semántica)	cohipónimos	Realiza un proceso de sustitución semántica con un elemento de la misma categoría ej: <b>Ve <i>bota</i> dice <i>zapato</i></b>	3
	hipónimo	Realiza un proceso de sustitución semántica con un elemento de menor categoría o una parte de la figura que observa. Ej. <b>Ve <i>cómoda</i> dice <i>cajones</i></b> <b>Ve <i>salón de clase</i> dice <i>sillas</i></b>	4



	hiperónimos	Realiza un proceso de sustitución semántica con una categoría superior o de mayor nivel abarcativo ej: Ve <b>ensalada</b> dice <b>comida</b> Ve <b>columpio</b> dice <b>juego</b>	5
--	-------------	---	---

### Validez y Confiabilidad del instrumento

Para el presente estudio se hizo el análisis de confiabilidad empleando el índice Alfa de Cronbach; habiéndose obtenido un puntaje de 0.883 para las 9 dimensiones; lo que indica un nivel de confianza muy aceptable del instrumento.

**Tabla D**  
**Análisis de fiabilidad**  
**SUB TEST DE D. BEFI. VOCABULARIO**  
**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	60	100.0
	Excluidos <sup>a</sup>	0	0.0
	Total	60	100

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.883	9

### 3.5. Variables de estudio

#### 3.5.1 Variable dependiente:

- Nivel del vocabulario expresivo alcanzado

Definición conceptual: rango de producción o expresión de palabras con significado, correspondiente a una lengua, desarrollado a determinada edad.

Definición operacional: cantidad de palabras expresadas al observar las imágenes correspondientes a vestuario, animales, alimentos, medios de transporte, muebles y utensilios, profesiones, lugares, formas y colores, juguetes e instrumentos, del Sub test de Vocabulario del Test de Linguagem Infantil ABFW.

3.5.2 Variable independiente:

- Vocabulario expresivo por campos semánticos.

Definición conceptual: producción o expresión de palabras, correspondiente a espacios de significado por categorías, que es cubierto por un término específico.

Definición operacional: grupos de significados correspondientes a vestuario, animales, alimentos, medios de transporte, muebles y utensilios, profesiones, lugares, formas y colores, juguetes e instrumentos, presentados como ítems pictóricos o imágenes, del Sub test de Vocabulario del Test de Linguagem Infantil ABFW.

### **3.6. Procedimiento**

Para poder realizar la investigación se efectuaron las gestiones correspondientes con la Institución Educativa de nivel Inicial, se determinó las características de la muestra, se identificó y aplicó el instrumento, se realizó la obtención de datos con los cuales se estableció una base de datos en Excel para posteriormente ser procesados en el programa estadístico SPSS versión 22. (Anexo 2).

### **3.7. Procesamiento y análisis de datos**

Considerando lo planteado por Icart, Fuentelsaz y Pulpón (2006), se hizo el procesamiento de los datos de las muestras aplicándose el análisis estadístico descriptivo e inferencial con el correspondiente uso de la media, desviación

estándar, de pruebas de muestras independientes. De esta manera fue posible procesar los datos, extrayendo resultados sobre la organización y constitución de la muestra investigada. Por otra parte, se pudo hacer las valoraciones comparativas de las muestras estudiadas y su relación con la población.

La estadística descriptiva se efectuó con la aplicación del paquete estadístico SPSS versión 22.



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1. Presentación de resultados

A continuación, se presentan en diferentes tablas los datos del procesamiento estadístico:

**Tabla 1.**

**Tabla de frecuencia - Distribución de la muestra por procedencia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CON ESCOLARIDAD	29	48.3	48.3	48.3
SIN ESCOLARIDAD	31	51.7	51.7	100
Total	60	100	100	

En la tabla 1 presentamos la distribución de nuestra muestra, considerando su grupo de procedencia.

**Tabla 2.**

**Tabla de frecuencia - Distribución de la muestra por Sexo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos MASCULINO	31	51.7	51.7	51.7
FEMENINO	29	48.3	48.3	100
Total	60	100	100	

En la tabla 2 presentamos la distribución de nuestra muestra, considerando su sexo.

### ANÁLISIS DE MEDIAS CONSIDERANDO LA PROCEDENCIA

Tabla 3 Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico Vestimenta y tipo de respuesta

Grupo de Procedencia		VDVU	VNO	VPS	VCOH	VHIPO	VHIPER
<b>CON ESCOLARIDAD</b>	Media	6.79	.31	2.90	2.72	.03	.14
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1.656	.541	1.543	1.601	.186	.441
<b>SIN ESCOLARIDAD</b>	Media	5.32	.77	3.90	3.35	.03	.52
	N	31	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	1.558	1.627	1.375	1.450	.180	.890
<b>Total</b>	Media	6.03	.55	3.42	3.05	.03	.33
	N	60	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	1.756	1.241	1.533	1.545	.181	.729

En la tabla 3 presentamos los puntajes promedio por campo semántico y tipo de respuesta, para cada elemento; en función a su grupo de procedencia. Podemos observar que el grupo con escolaridad previa presenta un puntaje mayor en cuanto a su denominación correcta de vestuario, en el indicador de no

denominación el puntaje mayor corresponde al grupo sin escolaridad; y en el proceso de sustitución semántica corresponde al grupo sin escolaridad. Respecto al empleo de cohipónimos e hiperónimos observamos que el grupo sin escolaridad lo emplea mayormente en este campo semántico, mientras que en hipónimos ambos grupos coinciden en emplearlo en una proporción similar.

Tabla 4 Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico animales y tipo de respuesta.

Grupo de Procedencia		ADVU	ANO	APS	ACOH	AHIPO	AHIPER
<b>CON ESCOLARIDAD</b>	Media	13.90	.10	1.00	.97	0.00	.03
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1.175	.310	1.000	1.017	0.000	.186
<b>SIN ESCOLARIDAD</b>	Media	12.45	.81	1.74	1.71	0.00	.03
	N	31	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	2.434	2.664	1.125	1.131	0.000	.180
<b>Total</b>	Media	13.15	.47	1.38	1.35	0.00	.03
	N	60	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	2.049	1.944	1.121	1.132	0.000	.181

En la tabla 4 presentamos los puntajes promedio por campo semántico y tipo de respuesta, para cada elemento; en función a su grupo de procedencia. Podemos observar que el grupo con escolaridad previa presenta un puntaje mayor en cuanto a su denominación correcta de animales; en el indicador de no denominación el puntaje mayor corresponde al grupo sin escolaridad; y en el proceso de sustitución semántica corresponde al grupo sin escolaridad.

Respecto al empleo de cohipónimos e hiperónimos observamos que el grupo sin escolaridad lo emplea mayormente en este campo semántico. Asimismo, observamos que ambos grupos coinciden en el empleo de hipónimos en similar frecuencia.

Tabla 5 Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico alimentos y tipo de respuesta.

Grupo de Procedencia		ALDVU	ALNO	ALPS	ALCOH	ALHIPO	ALHIPER
<b>CON ESCOLARIDAD</b>	Media	12.38	.97	1.66	.83	.34	.48
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1.449	1.149	1.233	.805	.484	.829
<b>SIN ESCOLARIDAD</b>	Media	8.16	3.68	3.16	1.23	.74	1.19
	N	31	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	2.899	3.600	2.115	.920	.930	1.621
<b>Total</b>	Media	10.20	2.37	2.43	1.03	.55	.85
	N	60	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	3.129	3.014	1.890	.882	.769	1.338

En la tabla 5 presentamos los puntajes promedio por campo semántico y tipo de respuesta, para cada elemento; en función a su grupo de procedencia. Nuevamente observamos que el grupo con escolaridad previa presenta un puntaje mayor en cuanto a la denominación correcta de Alimentos, en el indicador de no denominación y proceso de sustitución semántica el mayor empleo corresponde al grupo sin escolaridad. Igualmente en el empleo de cohipónimos, hipónimos e hiperónimos se observa que el grupo sin escolaridad lo emplea mayormente en este campo semántico.

Tabla 6 Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico medios de transporte y tipo de respuesta.

Grupo de Procedencia		MTDVU	MTNO	MTPS	MTCOH	MTHIPO	MTHIPER
<b>CON ESCOLARIDAD</b>	Media	9.28	.31	1.41	1.10	0.00	.31
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	.996	.541	1.018	.976	0.000	.471
<b>SIN ESCOLARIDAD</b>	Media	7.29	1.10	2.61	2.61	0.00	0.00
	N	31	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	1.829	1.599	1.453	1.453	0.000	0.000
<b>Total</b>	Media	8.25	.72	2.03	1.88	0.00	.15
	N	60	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	1.781	1.263	1.390	1.451	0.000	.360

En la tabla 6 presentamos los puntajes promedio por campo semántico y tipo de respuesta, para cada elemento; en función a su grupo de procedencia. Podemos observar que el grupo con escolaridad previa presenta un puntaje mayor en cuanto a su denominación correcta de medios de transporte, en el indicador de no denominación el puntaje mayor corresponde al grupo sin escolaridad; y en el proceso de sustitución semántica corresponde al grupo sin escolaridad.

Respecto al empleo de cohipónimos, el grupo sin escolaridad presenta una mayor frecuencia, mientras que en hipónimos ambos grupos la emplean en igual proporción; asimismo observamos que en cuanto a los hiperónimos el grupo con escolaridad es quien lo emplea mayormente en este campo semántico.

Tabla 7 Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico muebles y utensilios y tipo de respuesta.

Grupo de Procedencia		MUDVU	MUNO	MUPS	MUCHO H	MUHIP O	MUHIPER
<b>CON ESCOLARIDAD</b>	Media	19.52	1.14	3.34	.76	2.10	.48
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1.920	1.356	1.471	.689	1.263	.688
<b>SIN ESCOLARIDAD</b>	Media	13.81	5.68	4.52	2.39	1.52	.61
	N	31	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	3.459	3.655	1.913	1.647	1.061	.615
<b>Total</b>	Media	16.57	3.48	3.95	1.60	1.80	.55
	N	60	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	4.014	3.591	1.799	1.509	1.190	.649

En la tabla 7 presentamos los puntajes promedio por campo semántico y tipo de respuesta, para cada elemento; en función a su grupo de procedencia. Podemos observar que el grupo con escolaridad previa presenta un puntaje mayor en cuanto a su denominación correcta de muebles y utensilios, en el indicador de no denominación el puntaje mayor corresponde al grupo sin escolaridad; y en el proceso de sustitución semántica corresponde al grupo sin escolaridad. Respecto



al empleo de cohipónimos e hiperónimos, el grupo sin escolaridad presenta una mayor frecuencia, mientras que en hipónimos es el grupo de con escolaridad lo emplea mayormente en este campo semántico.

Tabla 8 Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico profesiones y tipo de respuesta.

Grupo de Procedencia		PDVU	PNO	PPS	PCOH	PHIPO	PHIPER
<b>CON ESCOLARIDAD</b>	Media	6.14	1.45	2.41	1.90	0.00	.52
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1.529	1.325	1.637	1.520	0.000	.738
<b>SIN ESCOLARIDAD</b>	Media	3.39	3.39	3.23	1.55	.03	1.65
	N	31	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	2.201	2.952	2.320	1.312	.180	1.780
<b>Total</b>	Media	4.72	2.45	2.83	1.72	.02	1.10
	N	60	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	2.344	2.494	2.043	1.415	.129	1.481

En la tabla 8 presentamos los puntajes promedio por campo semántico y tipo de respuesta, para cada elemento; en función a su grupo de procedencia. Podemos observar que el grupo con escolaridad previa presenta un puntaje mayor en cuanto a su denominación correcta de profesiones, en el indicador de no denominación el puntaje mayor corresponde al grupo sin escolaridad; y en el proceso de sustitución semántica y empleo de cohipónimos corresponde al mismo grupo con escolaridad. Respecto, al empleo de hipónimos e hiperónimos observamos que el grupo sin escolaridad lo emplea mayormente en este campo semántico.

Tabla 9 Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico lugares y tipo de respuesta.

Grupo de Procedencia		LUDVU	LUNO	LUPS	LUCOH	LUHIPO	LUHIPER
<b>CON ESCOLARIDAD</b>	Media	4.24	1.38	6.38	2.21	3.34	.83
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1.504	1.083	1.840	1.292	1.717	.759
<b>SIN ESCOLARIDAD</b>	Media	1.68	2.61	7.71	1.97	5.52	.23
	N	31	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	1.249	2.552	2.438	1.048	2.127	.497
<b>Total</b>	Media	2.92	2.02	7.07	2.08	4.47	.52
	N	60	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	1.880	2.063	2.254	1.169	2.213	.701

En la tabla 9 presentamos los puntajes promedio por campo semántico y tipo de respuesta, para cada elemento; en función a su grupo de procedencia. Podemos observar que el grupo con escolaridad previa presenta un puntaje mayor en cuanto a su denominación correcta de lugares, en el indicador de no denominación y en el proceso de sustitución semántica el puntaje mayor corresponde al grupo sin escolaridad. Respecto al empleo de cohipónimos e hiperónimos observamos que el grupo con escolaridad presenta una mayor frecuencia, mientras que en hipónimos es el grupo de sin escolaridad quien la emplea mayormente en este campo semántico.

Tabla 10 Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico formas y colores y tipo de respuesta.

Grupo de Procedencia		FCDVU	FCNO	FCPS	FCCOH	FCHIPO	FCHIPER
<b>CON ESCOLARIDAD</b>	Media	8.66	.41	.93	.93	0.00	0.00
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1.495	1.181	.884	.884	0.000	0.000
<b>SIN ESCOLARIDAD</b>	Media	6.06	1.61	2.32	2.32	0.00	0.00
	N	31	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	2.645	2.076	1.956	1.956	0.000	0.000
<b>Total</b>	Media	7.32	1.03	1.65	1.65	0.00	0.00
	N	60	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	2.514	1.794	1.676	1.676	0.000	0.000

En la tabla 10 presentamos los puntajes promedio por campo semántico y tipo de respuesta, para cada elemento; en función a su grupo de procedencia. Podemos observar que el grupo con escolaridad previa presenta un puntaje mayor en cuanto a su denominación correcta de Formas y Colores, en el indicador de no denominación el puntaje mayor corresponde al grupo sin escolaridad; y en el proceso de sustitución semántica y empleo de cohipónimos corresponde al grupo con escolaridad. Respecto al empleo de hipónimos e hiperónimos observamos que ambos grupos no los emplean en este campo semántico.

Tabla 11 Comparación de Medias en función a su grupo de procedencia y al grupo total por campo semántico juegos e instrumentos y tipo de respuesta.

Grupo de Procedencia		JIDVU	JINO	JIPS	JICOH	JHIPO	JHIPER
<b>CON ESCOLARIDAD</b>	Media	9.10	1.03	.86	.59	0.00	.28
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	1.589	1.349	.789	.682	0.000	.649
<b>SIN ESCOLARIDAD</b>	Media	6.81	2.58	1.61	.84	0.00	.77
	N	31	31	31	31	31	31
	Desv. típ.	2.315	2.460	1.334	.898	0.000	1.146
<b>Total</b>	Media	7.92	1.83	1.25	.72	0.00	.53
	N	60	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	2.294	2.133	1.159	.804	0.000	.965

En la tabla 11 presentamos los puntajes promedio por campo semántico y tipo de respuesta, para cada elemento; en función a su grupo de procedencia. Podemos observar que el grupo con escolaridad previa presenta un puntaje mayor en cuanto a su denominación correcta de juegos e instrumentos, en el indicador de no denominación y en el proceso de sustitución semántica corresponde al grupo sin escolaridad. Respecto al empleo de cohipónimos e hiperónimos observamos que el grupo sin escolaridad lo emplea mayormente en este campo semántico. El grupo con escolaridad presenta una mayor frecuencia de empleo.

## Confirmación de Hipótesis

Tabla 12 Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Vestuarios

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilatl)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	VDVU - VDVU1	1.414	1.722	.320	.759	2.069	4.421	28	.000
Par 2	VNO - VNO1	-.483	1.661	.308	-1.115	.149	-1.565	28	.129
Par 3	VPS - VPS1	-.931	2.219	.412	-1.775	-.087	-2.260	28	.032

Para nuestra muestra de niños y niñas con y sin escolaridad, al 5% de probabilidad, a 28 grados de libertad, con una t esperada de 1.699, encontramos que en el campo semántico vestuario la t hallada de 4.421 demuestra que existen diferencias estadísticas por lo que se acepta la Hipótesis afirmativa que señala “Existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja”.

Asimismo, observamos que en No Denominación no hay diferencias; pero si existen diferencias en los Procesos de Sustitución, siendo el grupo sin escolaridad el que más sustituye.

Tabla 13 Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Animales

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilatl)
		Media	Desv. Típ	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 4	ADVU - ANDVU 1	-.069	3.058	.568	-1.232	1.094	-.121	28	.904
Par 5	ANO - ANNO1	.207	3.016	.560	-.940	1.354	.369	28	.715
Par 6	APS - ANVPS 1	-.138	1.620	.301	-.754	.478	-.459	28	.650

Para nuestra muestra de niños y niñas con y sin escolaridad, al 5% de probabilidad, a 28 grados de libertad, con una t esperada de 1.699, encontramos que en el campo semántico Animales la t hallada de -0.121 demuestra que no existen diferencias estadísticas por lo que se acepta la Hipótesis nula que indica “No existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja”.

Asimismo, observamos que en No Denominación y en los Procesos de Sustitución, no hay diferencias; siendo el grupo sin escolaridad el que más sustituye.

Tabla 14 Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Alimentos

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilatl)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 7	ALDVU - ALDVU1	11.655	3.538	.657	10.309	13.001	17.739	28	.000
Par 8	ALNO - ALNO1	-2.724	4.017	.746	-4.252	-1.196	-3.652	28	.001
Par 9	ALPS - ALPS1	.069	2.103	.391	-.731	.869	.177	28	.861

Para nuestra muestra de niños y niñas con y sin escolaridad, al 5% de probabilidad, a 28 grados de libertad, con una t esperada de 1.699, encontramos que en el campo semántico Alimentos la t hallada de 17.739 demuestra que existen diferencias estadísticas por lo que se acepta la Hipótesis afirmativa que señala “Existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja”. Asimismo, observamos que en No Denominación también existen diferencias; no siendo igual en los Procesos de Sustitución, siendo el grupo sin escolaridad el que menos denomina.

Tabla 15 Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Medios de Transporte

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilatl)
		Media	Desv. típ	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 10	MTDVU - MTDVU1	-3.138	2.295	.426	-4.011	-2.265	-7.364	28	.000
Par 11	MTNO - MTNO1	.276	2.051	.381	-.504	1.056	.724	28	.475
Par 12	MTPS - MTPS1	3.862	2.341	.435	2.972	4.753	8.884	28	.000

Para nuestra muestra de niños y niñas con y sin escolaridad, al 5% de probabilidad, a 28 grados de libertad, con una t esperada de 1.699, encontramos que en el campo semántico Medio de Transporte la t hallada de -7.364 demuestra que existen diferencias estadísticas por lo que se acepta la Hipótesis afirmativa que señala “Existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja”.

Asimismo, observamos que en No Denominación no hay diferencias; pero si existen diferencias en los Procesos de Sustitución, siendo el grupo con escolaridad el que más sustituye.

Tabla 16 Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Muebles y Utensilios

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilatl)
		Media	Desv. típ	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 13	MUDVU - MTDVU1	1.724	2.463	.457	.787	2.661	3.770	28	.001
Par 14	MUNO - MUNO1	-4.690	4.327	.803	-6.336	-3.044	-5.837	28	.000
Par 15	MUPS - MUPS1	-3.552	2.046	.380	-4.330	-2.774	-9.350	28	.000

Para nuestra muestra de niños y niñas con y sin escolaridad, al 5% de probabilidad, a 28 grados de libertad, con una t esperada de 1.699, encontramos que en el campo semántico Muebles y Utensilios la t hallada de 3.770 demuestra que existen diferencias estadísticas por lo que se acepta la Hipótesis afirmativa que señala “Existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja”.

Asimismo, observamos que en No Denominación y en los Procesos de Sustitución también existen diferencias, siendo el grupo sin escolaridad el que menos denomina y más sustituye.



Tabla 17 Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Profesiones

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilat)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 16	PDVU - PRDVU1	2.724	2.604	.483	1.734	3.714	5.635	28	.000
Par 17	PNO - PRNO1	-1.931	3.525	.655	-3.272	-.590	-2.950	28	.006
Par 18	PPS - PRPS1	-.793	2.846	.528	-1.876	.289	-1.501	28	.145

Para nuestra muestra de niños y niñas con y sin escolaridad, al 5% de probabilidad, a 28 grados de libertad, con una t esperada de 1.699, encontramos que en el campo semántico Profesiones la t hallada de 5.635 demuestra que existen diferencias estadísticas por lo que se acepta la Hipótesis afirmativa que señala “Existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja”.

Asimismo, observamos que en No Denominación también existen diferencias; mientras que, en los Procesos de Sustitución, no hay diferencias pues ambos grupos sustituyen.

Tabla 18 Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Lugares

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilatl)
		Media	Desv. típ	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 19	LUDVU - LUDVU1	2.586	1.803	.335	1.900	3.272	7.724	28	.000
Par 20	LUNO - LUNO1	-1.207	2.731	.507	-2.246	-.168	-2.380	28	.024
Par 21	LUPS - LUPS1	-1.379	2.908	.540	-2.486	-.273	-2.554	28	.016

Para nuestra muestra de niños y niñas con y sin escolaridad, al 5% de probabilidad, a 28 grados de libertad, con una t esperada de 1.699, encontramos que en el campo semántico Lugares la t hallada de 7.724 demuestra que existen diferencias estadísticas por lo que se acepta la Hipótesis afirmativa que señala “Existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja”. Asimismo, observamos que en No Denominación y en los Procesos de Sustitución si existen diferencias, siendo el grupo sin escolaridad el que menos reconoce y más sustituye.

Tabla 19 Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Formas y Colores

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilatl)
		Media	Desv. típ	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 22	FCDVU - FCDVU1	2.483	2.995	.556	1.343	3.622	4.463	28	.000
Par 23	FCNO - FCNO1	-1.138	2.532	.470	-2.101	-.175	-2.421	28	.022
Par 24	FCPS - FCPS1	-1.345	2.319	.431	-2.227	-.463	-3.123	28	.004

Para nuestra muestra de niños y niñas con y sin escolaridad, al 5% de probabilidad, a 28 grados de libertad, con una t esperada de 1.699, encontramos que en el campo semántico Formas y Colores la t hallada de 4.463 demuestra que existen diferencias estadísticas por lo que se acepta la Hipótesis afirmativa que señala “Existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja”.

Asimismo, observamos que en No Denominación hay diferencias; pero no existen diferencias en los Procesos de Sustitución, siendo el grupo sin escolaridad el que más sustituye.

Tabla 20 Confirmación de Hipótesis en función a su grupo de procedencia en el campo semántico Juguetes e Instrumentos

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilatl)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 25	JIDVU - JIDVU1	2.345	2.967	.551	1.216	3.474	4.255	28	.000
Par 26	JINO - JINO1	-1.621	3.087	.573	-2.795	-.446	-2.827	28	.009
Par 27	JIPS - JIPS1	-.724	1.533	.285	-1.307	-.141	-2.544	28	.017

Para nuestra muestra de niños y niñas con y sin escolaridad, al 5% de probabilidad, a 28 grados de libertad, con una t esperada de 1.699, encontramos que en el campo semántico Juguetes e Instrumentos, la t hallada de 4.255 demuestra que existen diferencias estadísticas por lo que se acepta la Hipótesis afirmativa que señala “Existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja”.

Asimismo, observamos que en No Denominación hay diferencias; así como también en los Procesos de Sustitución, siendo el grupo sin escolaridad el que más sustituye.

Integrando todos los resultados de los nueve campos semánticos, con cada una de las formas de denominación, de no denominación y de procesos de sustitución, tendríamos los siguientes datos:

Tabla 21 – Consolidado de Resultados

	CAMPO SEMÁNTICO	DENOMINACIÓN	NO DENOMINA	PROCESOS DE SUSTITUCIÓN SEMÁNTICA	DIFERENCIAS GENERALES POR CAMPO
1	VESTUARIOS	CON DIFERENCIA	SIN DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	2 de 3
2	ANIMALES	SIN DIFERENCIA	SIN DIFERENCIA	SIN DIFERENCIA	0 de 3
3	ALIMENTOS	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	SIN DIFERENCIA	2 de 3
4	MEDIOS DE TRANSPORTE	CON DIFERENCIA	SIN DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	2 de 3
5	MUEBLES Y UTENSILIOS	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	3 de 3
6	PROFESIONES	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	SIN DIFERENCIA	2 de 3
7	LUGARES	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	3 de 3
8	FORMAS Y COLORES	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	3 de 3
9	JUGUETES E INSTRUMENTOS	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	CON DIFERENCIA	3 de 3
	DIFERENCIA TOTAL	8 DE 9	6 DE 9	6 DE 9	

Los resultados integrados muestran que de los nueve campos evaluados se encuentra diferencia en ocho en Denominación, en seis en No Denominación y en

seis en procesos de sustitución semántica presentándose diferencia en las tres formas de expresión en seis campos semánticos.

#### **4.2. Discusión**

Nuestros resultados permiten afirmar que, en este grupo examinado, los niños con escolaridad en general tienen mejor vocabulario expresivo, lo que favorece su mayor performance en los campos examinados. Se puede extraer asociado a esto como conclusión que la escolaridad temprana favorece el desarrollo no solo del léxico denominativo sino también semántico relacional, categorial, con capacidad de estructuración jerárquica por niveles.

Se encuentra una diferencia en casi todas las categorías semánticas al momento de denominar. Solo en la categoría de animales no se encuentra diferencia, lo que podría estar explicado por la cotidianeidad que tienen los estímulos con animales en los niños en general, siendo esta una categoría más común en la estimulación que hace la familia, jugando ella un rol importante en el desarrollo del lenguaje. En las otras categorías como vestuarios, alimentos, muebles, medios de transporte, instrumentos, formas, lugares, en los que existe una diferencia más clara, se puede considerar el mayor nivel que tendría la cultura transmitida a través de la educación formal. Es más evidente esto en las categorías en las que se apreció una importante diferencia, como en lugares.

En el análisis del desarrollo alcanzado a partir de la ausencia de denominación o “No Denominación”, se encuentra que hay diferencia significativa en seis de las nueve categorías evaluadas. Esto podría explicarse por la cantidad de procesos de sustitución semántica que realizan los niños, observándose que llegan a denominar palabras las cuales no son necesariamente

las correctas, estos resultados nos indican el nivel de vocabulario que en general ambos grupos se encuentran desarrollando, el que todavía no les permite hacer la denominación adecuada.

En el análisis de los Procesos de Sustitución desarrollados en todas las categorías, se encuentra que, de las nueve categorías, los niños con escolaridad previa presentan una diferencia a su favor, con menos procesos de sustitución, lo que indicaría que en ellos el desarrollo léxico empieza a ser más preciso organizando su comunicación en forma más adecuada a la intención comunicativa, accediendo con mayor facilidad a su memoria léxica, y poseyendo mayor cantidad de palabras.

De los tres aspectos analizados (Denominación, No Denominación y Procesos de Sustitución Semántica) en seis categorías se encontraron diferencias en los tres aspectos evaluados: en lugares, formas y colores, muebles y utensilios, juguetes e instrumentos lo que sugiere que la escolaridad seguida ha incrementado globalmente las diferencias en estas cuatro categorías. De los tres aspectos evaluados, en cuatro categorías se encuentran diferencia en dos de los tres aspectos, lo que indicaría que en esas categorías el papel de la educación previa ha tenido diferencias, más no en la misma magnitud que en las otras cuatro en las que la diferencia se presentó globalmente.

En general se puede considerar que, al probarse la hipótesis afirmativa en ocho de las nueve categorías para la denominación, existiría una diferencia en el desarrollo del vocabulario y sus categorías semánticas. Esto sugiere que la escolaridad temprana genera cambios y desarrollo en el lenguaje expresivo y que la educación formal adquiere una diferencia formativa, al menos a esta edad.

Respecto a los antecedentes, comparados los resultados del presente estudio con los resultados longitudinales encontrados por Ramey y Cambell (1985), y Campbell y Ramey (1994, 1995) con la aplicación del programa de estimulación precoz del North Carolina Abecedarian Project, se encuentra relación con las diferencias encontradas especialmente en los cinco primeros años de edad. Esto se correspondería con la estimulación temprana desarrollada en el área verbal, con diferencias en el CI verbal y en el lenguaje, mostrando que la estimulación o educación formal temprana jugarían al menos en este período un papel importante en el desarrollo del lenguaje expresivo. Sin embargo, los resultados longitudinales encontrados por los autores mencionados muestran que las diferencias longitudinales se van acortando con el tiempo, en relación al Coeficiente Intelectual, aunque seguían siendo importantes en relación al rendimiento escolar. Esto último exigiría estudios de mayor proyección para considerar si es que los resultados de la estimulación temprana o de la educación formal temprana tendrían efectos duraderos, o en qué áreas específicas se produciría, en nuestra realidad social y cultural.

En forma similar al anterior estudio, encontramos relación de los resultados de la presente investigación con los encontrados por Brooks-Gunn y otros (1992, 1993), y Brooks-Gunn, Liaw y Klebanov (1992), quienes también encontraron diferencias significativas, entre los grupos estimulados a los tres años de edad, diferencia que en el tiempo se iría reduciendo. Este estudio además plantea el papel de la madurez del sistema nervioso, el que podría tener un peso específico y especial en la constancia de las adquisiciones.

Comparando los resultados de la presente investigación con los estudios de la aplicación de los programas de estimulación temprana antes señalados y sus

resultados comparativos con los grupos de control, en donde se encontró diferencia significativa inicial (hacia los tres años), se puede también considerar que de acuerdo a los resultados de la presente investigación, al menos en este momento y a esta edad, si se encuentran diferencias en relación al vocabulario expresivo, y que al menos a esta edad hay una diferencia que se expresa en el desarrollo cognitivo en la formación del símbolo y el espacio semántico. Sin embargo, la complejidad del desarrollo y de la educación posterior sugiere, mirando en perspectiva, tomar con cautela estos resultados.

Por otra parte, encontramos que el presente estudio al encontrar diferencias de acuerdo al tipo y al nivel del estímulo cultural, guarda relación con los resultados planteados por Balcazar Medina, M., Rivera Paipay, K. y Chacón Gora, Z. (2013), quienes encontraron que el nivel de fluidez verbal en niños y niñas de 5 años en situación de extrema pobreza de la comunidad autogestionaria de Huaycán-Ate estuvo por debajo de la edad de expresión verbal esperada, la categoría que menos enunciaban los niños y niñas eran las categorías de animales y frutas, de todas las demás categorías. En la presente investigación esto se encuentra relacionado con la diferencia que brinda la escolaridad y por tanto la estimulación temprana. Aunque al no saberse si estos niños asistieron o no al colegio antes de los 5 años, queda la interrogante si la diferencia más se debe a la situación de extrema pobreza y la pobreza de estímulo que ella podría implicar.

De manera similar hay relación con el estudio de Casma y Muñoz (2010) quienes en su investigación titulada: “Vocabulario expresivo que presentan los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de centros pre escolares estatales y no estatales del distrito de Surquillo”, encuentran significativas diferencias estadísticas en la comparación inter colegio (estatal-privado), mostrando los niños y niñas de



centros preescolares no estatales mayor vocabulario expresivo. Nuevamente aparecería una diferencia de acuerdo a las variaciones en la estimulación, aún después de los 3 años.

También encontramos relaciones con los resultados de Stuva y Villena (2009) quienes encontraron que en el rendimiento en vocabulario expresivo entre niños y niñas se aprecian diferencias según el tipo de colegio (estatal y no estatal). Aunque en este caso se consideró el tipo de colegio, también aquí se encuentra la existencia de diferencias dependientes del nivel de estimulación.

Los hallazgos encontrados permiten en perspectiva apoyar la tesis Vigotskiana que el desarrollo del lenguaje como instrumento es una herramienta de la cultura y para la cultura, pues no solo permite asimilar la información cultural sino también desarrollar la socialización del niño y prepararlo para otros logros culturales como la lectoescritura. Al interiorizarse la palabra se internaliza un instrumento que le permitiría mediar en un nuevo nivel su relación con el mundo y alcanzar la instrumentalización cognitiva. El lenguaje vendría a ser así un reorganizador de la actividad intelectual del niño dándole nuevas formas de percibir, de pensar, de memorizar, de atender (Luria, y Yudovich, 1979).

A pesar de lo anterior la tesis chomskiana no es desestimable, ya que también se encuentra un determinado nivel de evolución en el léxico de los niños que no han tenido escolaridad previa, sugiriendo esto que este grupo podría tener su propia lógica de desarrollo en la adquisición del léxico. Sin embargo, evaluando el papel de la educación en el proceso de adquisición del lenguaje, se puede afirmar con Piaget, que los estímulos formalmente y sistemáticamente estructurados en el sistema escolar favorecen los procesos de asimilación y

acomodación cognitiva, generándose nuevos niveles y construcciones, expresadas en este caso en diferencias en la organización semántica de los estímulos.

Desde una perspectiva más amplia de la adquisición del lenguaje y de la formación personal, los alcances son mayores, ya que un desarrollo diferenciado del lenguaje no solo potenciaría el desarrollo de los campos semánticos y de las estructuras cognitivas sino en general el desarrollo afectivo, social, motivacional, conductual, por las tremendas repercusiones que esta área de la conciencia tiene en el resto del desarrollo personal.

Considerando los posibles alcances de los resultados obtenidos se podría considerar, que en el actual momento histórico-social, la educación desde antes de los tres años podría potenciar el desarrollo de la fluidez verbal, el que siempre va asociado a la comprensión, los que son sistemas de codificación de información, de instrumentalización de la conciencia, de base para la adquisición de la lecto-escritura, de desarrollo de la comunicación, de formación de al menos un sistema de la conciencia del niño.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS**

#### **5.1. Conclusiones**

Se ha demostrado que existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja, encontrándose que los niños con escolaridad tienen mejores rendimientos en casi todos los campos examinados (en 8 de 9).

Se ha demostrado que existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo, por campos semántico al denominar palabras, alcanzado por los niños de 3 años, con y sin antecedentes de escolaridad, en una Institución Educativa de San Borja, observándose que los que tienen escolaridad, son los que presentan una mayor performance en casi todos los campos. En consecuencia, se afirma la primera hipótesis específica, de que existe diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de vocabulario expresivo denominativo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.

Se ha demostrado que existen diferencias en la mayoría de campos semánticos, entre el nivel del vocabulario expresivo al no denominar palabras, alcanzado por los niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja, observándose que los que no tienen escolaridad, tienen en la mayoría de categorías (en 6 de 9) menores recursos de vocabulario. En consecuencia, se afirma la segunda hipótesis específica de que existe diferencia significativa en la mayoría de los campos semánticos examinados, al no denominar, entre niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.

Se ha demostrado que existen diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos, al realizar procesos de sustitución semántica, alcanzado por los niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja, observándose que los que no tienen escolaridad, son los que más sustituyen (en 6 de 9 campos). En consecuencia, se afirma la tercera hipótesis específica de que existe diferencia significativa al realizar procesos de sustitución por campos semánticos, alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.

En respuesta al problema de investigación, se concluye por tanto que, en casi todos los campos semánticos del vocabulario expresivo estudiado, existen diferencias entre los niños con y sin escolaridad previa a los tres años, siendo esta diferencia a favor de los niños que presentan escolaridad previa, encontrándose ausencia de diferencia solo en el campo semántico de animales.

Por tanto, se concluye afirmando la hipótesis general, de que existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel del vocabulario expresivo por

campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.

## **5.2. Sugerencias**

El presente trabajo sugiere la necesidad de ampliar el estudio hacia muestras más amplias de manera que sus hallazgos sean corroborados y contrastados. De manera similar este estudio abre la necesidad de comparar niños sin y con escolaridad, diferenciando en la escolaridad aquella que se desenvuelve en centros educativos estatales y no estatales.

También se sugiere considerar otras variables que podrían estar interviniendo, tales como la presencia o ausencia de estimulación familiar, la participación de asistentes o cuidadores del niño, el tipo de programa educativo seguido o el nivel socio económico. También sería recomendable contrastar el nivel intelectual e identificar si las diferencias solo se producen en el área verbal.

Posteriores investigaciones podrían buscar incorporar nuevas variables.

Por otra parte, surge como una necesidad la reevaluación del desarrollo de estos niños, haciéndoles seguimiento y comparándolos entre sí en otras etapas de su desarrollo: a los 5 y 8 años, de manera que se pueda identificar si es que las diferencias se mantienen, disminuyen o desaparecen con el avance de la escolaridad, especialmente en los que no tuvieron escolaridad antes de los tres años.

Estas acciones son susceptibles de efectuarse a través de un trabajo interdisciplinario y concertado entre colectivos de especialistas, instituciones particulares y estatales.

El desarrollo de las acciones recomendadas permitiría precisar las fortalezas de una educación formal y compararlas con la educación solo familiar o informal permitiendo así extraer mayor información acerca de las fortalezas y limitaciones de cada una de ellas. Esto evidentemente beneficiará no solo al desarrollo de los niños, sino también al trabajo de los educadores, al manejo de los presupuestos y en general al desarrollo social del país y de la comunidad.



## REFERENCIAS

- Aitchison, J.  
1987 *Las palabras en la mente*. Londres: Editorial Blackwell.
- Balcazar Medina, M., Rivera Paipay, K. y Chacón Gora, Z.  
2013 *Fluidez verbal en niños y niñas de 5 años en situación de extrema pobreza de la comunidad urbana autogestionaria de Huaycán – Ate* (Tesis de Maestría) PUCP CPAL. Lima – Perú.
- Brooks-Gunn y otros.  
1992 “Enhancing the Cognitive Outcomes of Low Birth Weight Premature Infants: For Whom is the Intervention Most Effective?”, *Pediatrics*, vol. 89, n° 6, págs. 1.209-1.215. En Bruer, J. (2000). *El mito de los tres primeros años*. Barcelona: Paidós, pp. 196-198.
- Brooks-Gunn, Liaw, F. y Klebanov, P. K.  
1992 “Effects of Early Intervention on Cognitive Function of Low Birth Weight Preterm Infants”, *Journal of Pediatrics*, n° 120. En Bruer, J. (2000). *El mito de los tres primeros años*. Barcelona: Paidós, pp. 196-198.
- Brooks-Gunn y otros  
1993 “Enhancing the Development of Low Birthweight Premature Infants: Changes in Cognition and Behavior over the First Three Years”, *Child Development*, n° 64, págs. 736-753. En Bruer, J. (2000). *El mito de los tres primeros años*. Barcelona: Paidós, pp. 196-198.
- Bruer, J.  
2000 *El mito de los tres primeros años*. Barcelona: Paidós.
- Campbell, F.A. y Ramey, C.T.  
1994 “Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up Study of Children From Low-Income Families”, *Child Development*, n° 65, págs. 684-698. En Bruer, J. (2000). *El mito de los tres primeros años*. Barcelona: Paidós, pp. 188-195.
- Campbell, F.A. y Ramey, C.T.  
1995 “Cognitive and Schools Outcomes for High-Risk African-american Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention”, *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 4, págs. 742-772. En Bruer, J. (2000). *El mito de los tres primeros años*. Barcelona: Paidós, pp. 188-195.
- Casma, M; Muñoz, C.

2010 *Vocabulario expresivo que presentan los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de centros pre escolares estatales y no estatales del distrito de Surquillo* (Tesis de Maestría) PUCP – CPAL. Lima – Perú.

Cornejo, M.

2010 *Los procesos de sustitución del vocabulario expresivo en niños y niñas del nivel inicial de 5 años del Liceo Naval Almirante Guisse y Liceo Naval Contralmirante Montero* (Tesis de Maestría) PUCP – CPAL.

Cuetos, F.

2012 *Neurociencia del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Chomsky, N.

1999 *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.

Chomsky, N.

2004 *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Kairós.

Chomsky, N.

2010 *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

Dehaene, S.

2014 *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Icart, M, Fuentelsaz, C, Pulpón, A.

2006 *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. España: Universidad de Barcelona.

Gardner, H.

1987 *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández, R. y otros

1998 *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw – Hill Interamericana.

Karmiloff, K., karmiloff-Smith, A.

2005 *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.

Le Normand, M.

2000 *Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje*. En: Narbona, J., Chevie-Muller, C. (Coord.) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. y Martínez, M.

2005 *Adaptación española del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Madrid: TEA Ediciones.



- Lund, K. y Burgess, C.  
1996 “Producing high-dimensional semantics spaces from lexical co-occurrence”.  
*Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28 (2), 203-208.
- Luria, A. R.  
1980 *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Toray–Masson.
- Luria, A. R., Yudovich, F.  
1979 *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Martínez, E.  
1998 *Lingüista, teoría y aplicaciones*. España: Editorial Masson.
- Miranda, A.  
1993 “Modelo teórico de lexicón mental”. *Revista de Filosofía y Didáctica*,  
Universidad de Sevilla, Cauce, 16, 91 – 100. Recuperado el 11 de agosto  
del 2015 de  
[http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16\\_05.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_05.pdf)
- Narbona; Chevie-Muller  
2001 *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. 2da ed.  
Barcelona: Masson.
- Navarro A.  
2006 “Conceptos de Semántica”. *La revista de Educación*, septiembre de 2006,  
Número 10. Recuperado el 20 de setiembre del 2015 de  
[http://profedelengua.es/conceptos\\_semantica.pdf](http://profedelengua.es/conceptos_semantica.pdf).
- Piaget, J.  
1972 *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J.  
1986 *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J.  
1983 *La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico*. En  
Piattelli-Palmarini, M. (Eds.), *Teorías del lenguaje. Teorías del  
aprendizaje*. (pp. 51-62). Barcelona: Crítica.
- Ramey, C.T. y Campbell, F. A.  
1984 “Preventive Education for High-Risk Children: Cognitive Consequences of  
the Carolina Abecedarian Project”, En *American Journal of Mental  
Deficiency*, vol. 88, nº 5, págs. 515-523. En Bruer, J. (2000). *El mito de  
los tres primeros años*. Barcelona: Paidós, pp. 188-195.

- Reyes, M y otros  
2010 “Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños”. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*. 2010;30(4):186-195. Recuperado el 14 de mayo del 2015 de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-intervencion-temprana-comunicacion-lenguaje-colaboracion-13191405>
- Rodríguez-Ferreiro, J.  
2012 *Semántica*. En Cuetos, F. *Neurociencia del lenguaje*. (pp. 93-109). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ramírez, L.  
1996 *Estructura Funcionales del Lenguaje*. Sétima edición. Perú: Derrama Magisterial.
- Rosch, E. H.  
1973 “Natural categories”. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Stuva, M; Villena, J.  
2009. *Desempeño del vocabulario expresivo en niños de 3, 4 y 5 años de centros pre escolares estatales y no estatales del distrito de Surco* (Tesis de Maestría) PUCP – CPAL. Lima – Perú.
- Vygotski, L.  
1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.  
1981 *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Vygotski, L. S.  
1993 *Obras escogidas*, en 5 tomos. Madrid: Ed. Visor.
- Wallon, H.  
1980 *Psicología del niño*. Madrid: Pablo del Río.

## ANEXOS 1

### TEST DE D. BEFI. VOCABULARIO PROTOCOLO DE REGISTRO DE RESPUESTAS

Nombres: .....

Fecha de Nacimiento:.....

Edad: .....

VESTUARIO	DVU	ND	PS	TIPOLOGÍA
1. Bota				
2. Saco				
3. Vestido				
4. Gorro				
5. Pantalón				
6. Pijama				
7. Camisa				
8. Zapatilla				
9. Zapato				
10. Cartera				

ANIMALES	DVU	ND	PS	TIPOLOGÍA
11. Paloma				
12. Búho				
13. Gato				
14. Pollito				
15. Vaca				
16. Perro				
17. Pato				
18. Gallina				
19. Caballo				
20. Chancho				
21. Gallo				
22. Oso				
23. Elefante				
24. León				
25. Conejo				

ALIMENTOS	DVU	ND	PS	TIPOLOGÍA
26. Queso				
27. Huevo				
28. Carne				
29. Ensalada				
30. Sándwich				
31. Sopa				
32. Tallarines				
33. Lechuga				
34. Canchita				
35. Manzana				
36. Plátano				
37. Zanahoria				
38. Cebolla				
39. Piña				
40. Sandía				

MEDIOS DE TRANSPORTES	DVU	ND	PS	TIPOLOGÍA
41. Bote				
42. Barco				
43. Patrullero				
44. Carro				
45. Helicóptero				
46. Avión				

47. Cohete				
48. Camión				
49. Bicicleta				
50. Ómnibus				
51. Tren				

MUEBLES/ UTENSILIOS	DVU	ND	PS	TIPOLOGIA
52. Cama				
53. Silla				
54. Cómoda				
55. Plancha				
56. Mesa de planchar				
57. Lámpara				
58. Refrigeradora				
59. Sillón				
60. Cocina				
61. Mesa				
62. Teléfono				
63. Water				
64. Lavadero				
65. Taza				
66. Tenedor				
67. Vaso				
68. Cuchillo				
69. Sartén				
70. Olla				
71. Plato				
72. Cuchara				
73. Peine				
74. Pasta dental				
75. Toalla				

PROFESIONES	DVU	ND	PS	TIPOLOGIA
76. Peluquero				
77. Dentista				
78. Médico				
79. Granjero				
80. Bombero				
81. Cartero				
82. Enfermera				
83. Policía				
84. Profesora				
85. Payaso				

LUGARES	DVU	ND	PS	TIPOLOGIA
86. Montaña				
87. Iglesia				
88. Salón de clase				
89. Pista				
90. Torre				
91. Ciudad				
92. Monumento				
93. Estadio				
94. Tienda				
95. Florería				
96. Bosque				
97. Río				

FORMAS Y COLORES	DVU	ND	PS	TIPOLOGIA
98. Negro				
99. Azul				
100. Rojo				
101. Verde				
102. Amarillo				

103. Marrón				
104. Cuadrado				
105. Círculo				
106. Triángulo				
107. Rectángulo				

<b>JUGUETES E INSTRUM MUSICALES</b>	<b>DVU</b>	<b>ND</b>	<b>PS</b>	<b>TIPOLOGIA</b>
108. Casa				
109. Tambor				
110. Guitarra				
111. Cuerda				
112. Piano				
113. Robot				
114. Sube y baja				
115. Patines				
116. Resbaladera				
117. Columbio				
118. Pito				

## ANEXO 2

### FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo.....identificado con DNI (carné de extranjería o pasaporte para extranjeros) N° ..... apoderado/ representante legal del menor ..... identificado con DNI (carné de extranjería o pasaporte para extranjeros) N° ..... he sido informado que la presente investigación es conducida por la Sra. Martha Paola de Madariaga Menacho, estudiante de Maestría en Fonoaudiología. La meta de este estudio es determinar las diferencias entre el nivel del vocabulario expresivo por campos semánticos alcanzado por niños de 3 años con y sin antecedentes de escolaridad en una Institución Educativa de San Borja.

Acepto que el menor al cual represento participe de dicha investigación en la cual responderá un Test de conocimiento el cual le tomará un tiempo de 20 minutos.

Me ha informado del procedimiento, la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, las respuestas al instrumento serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas, he realizado las preguntas que consideré oportunas, todas las cuales han sido absueltas y con repuestas que considero suficientes y aceptables.

Por lo tanto, en forma conciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice la aplicación del Sub test de vocabulario del Test de lenguaje infantil

Teniendo pleno conocimiento de los posibles riesgos y beneficios que podrían desprenderse de dicho acto.

.....

...../...../.....

Firma del responsable legal

Fecha

Nombre

DNI