

LA EVALUACIÓN DEL VOCABULARIO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: EL TEVOPREESC

*Marielos Murillo Rojas**

RESUMEN

En este artículo se presenta una introducción al estudio de la evaluación del lenguaje a preescolares; se centra la atención en el TEVOPREESC, Test de vocabulario para preescolares costarricenses de tres a seis años, instrumento elaborado a partir de la experiencia investigativa en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, léxico preescolar, educación lingüística, educación preescolar, evaluación del vocabulario.

ABSTRACT

This article deals with the language evaluation of preschoolers. It focuses on TEVOPREESC, which is a Costa Rican Test for preschool students between 3-6 years old. This instrument was elaborated by the *Instituto de Investigaciones Lingüísticas* of the University of Costa Rica.

Key Words: Language acquisition, preschool vocabulary, linguistic education, preschool education, and vocabulary evaluation.

Introducción

En Costa Rica se cuenta con dos estudios de validez nacional sobre el componente léxico en preescolares: “*Léxico básico preescolar costarricense –LEBAPRESCO-*” (2002) y “*Léxico disponible del preescolar costarricense*” (2006), realizados por Marielos Murillo y Víctor Sánchez y una serie de artículos, a manera de sala, que aportan información importante sobre la competencia léxica de este grupo etario.

El léxico, por su condición de componente abierto de la lengua, aumenta como resultado de la edad, la acción del contexto sociocultural en que se desenvuelve y de la afirmación y corroboración de las hipótesis lingüísticas que se va formulando el niño.

Desde el punto de vista cuantitativo se ha realizado una serie de proyecciones promedio acerca del volumen del vocabulario que posee un niño en diferentes momentos de su etapa evolutiva; se señala que entre la edad del año y medio y los siete años, el vocabulario aumenta hasta llegar a unas 2000 o 2500 unidades, adquisición léxica promedio de un niño normal. Sin embargo, en el “*Léxico básico preescolar costarricense*”, (Murillo y Sánchez, 2002), se logró recuperar 3.191 unidades léxicas o lexemas, emitidos por los preescolares de cinco y seis años, en sesiones de 30 minutos aproximadamente en las que se proporcionaron discursos relativos a diez mundos léxicos.

Por otra parte, en el estudio “*Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*”, (Sánchez y Murillo, 2006), se recopilan 1.776

* Escuela de Formación Docente, INIL-ELEXHICÓS.
Recepción: 05/07/11. Aceptación: 23/08/11.

sustantivos diferentes, organizados por universo léxico. Además, se ofrece una distribución léxica por centro de interés o unidad temática, información que permite conocer cuáles son los campos léxicos más productivos para los preescolares, datos valiosísimos al planificar la enseñanza de la lengua en este nivel del sistema educativo. Este estudio también incluye una sección en que se hace una valoración cualitativa del vocabulario obtenido: se agrupan las palabras imprecisas, o sea aquellos términos que no están en relación jerárquica respecto de cada campo léxico. Las imprecisiones léxicas también dan cuenta de aquel vocabulario que está en proceso de apropiación semántica, pues el niño todavía no es capaz de abstraer y generalizar algunos rasgos semánticos que le permitan relacionar un significado específico con el significado que le corresponde, por ejemplo nombrar un referente como heladería con su nombre propio, como es el caso de Pops. La presencia de los términos imprecisos constituye una señal de alerta que indica la etapa en que se encuentra el preescolar en el proceso de adquisición del campo referencial respectivo y, en consecuencia, hacia donde debe orientarse su enseñanza.

La lectura cuidadosa de los materiales citados ofrece un panorama general del comportamiento del vocabulario expresivo de los preescolares costarricenses.

En virtud del material con que se cuenta y de la carencia de instrumentos de evaluación del lenguaje de los preescolares en nuestro medio, una de las tareas pendientes es la elaboración de instrumentos que den cuenta de la competencia lingüística de los niños en diferentes momentos de su desarrollo evolutivo, a fin de realizar una intervención pedagógica oportuna en los casos necesarios y de esta forma mejorar la competencia comunicativa del preescolar.

El país cuenta con tres investigaciones que ofrecen instrumentos para valorar la competencia lingüística de los preescolares costarricenses en los componentes: morfosintaxis, fonética y fonología y léxico.

La primera, realizada por Fernández Aragón, Amalia *et al*, 1994, se titula “Problemas

de adquisición de la lengua materna: fonética y fonología” e incluye un test para valorar el desarrollo fonológico esperado por los niños del nivel de transición de la educación costarricense. Este trabajo tuvo como objetivo identificar los errores de pronunciación que presentaba una muestra de 78 niños preescolares de 48 instituciones públicas del cantón central de San José, a partir de una prueba diagnóstica que valora el nivel articulatorio. Se presenta un análisis descriptivo, según el punto y modo de articulación de cada uno de los grupos fonemáticos y secuencias vocálicas evaluadas. Sobre la base de esos resultados se ofrece una guía metodológica para trabajar con niños del nivel de transición, según los desfases articulatorios que presenten. Igualmente se incluye el test utilizado, junto con el juego de láminas requeridas. Si bien esta investigación es pionera, debe revisarse con el objetivo de estandarizar el instrumento a nivel nacional, con el fin de que sea de utilidad para todas las regiones educativas del país.

La segunda, elaborada por Loría Rocha (2002), consiste en una prueba diagnóstica para valorar la morfología y la sintaxis para niños de tres a seis años, el objetivo de este instrumento es medir el uso de verbos, preposiciones, pronombres personales, concordancias de género y número, nexos oracionales y los tipos de estructuras oracionales en el desarrollo del lenguaje en niños de tres a seis años. Esta prueba consiste en el análisis de una muestra de habla de lenguaje espontáneo y otra de lenguaje dirigido. A esas muestras se les debe aplicar el registro correspondiente, según la edad, de tal manera que se pueda evaluar la presencia o ausencia de estructuras lingüísticas esperadas para la edad.

La tercera, se titula Test de vocabulario para preescolares costarricenses de 3 a 6 años TEVOPREESC, elaborada por la suscrita como parte de sus funciones como investigadora del Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica, obra que se describe en este artículo.

2. Evaluación de las conductas lingüísticas en preescolares: el léxico

El nivel de conocimiento de palabras y conceptos constituye una medida excelente del desarrollo cognitivo-lingüístico y del potencial de aprendizaje a lo largo de la vida escolar (Gardner, 1991; McKeown y Curtis, 1987). En los primeros años de vida del niño, el conocimiento del mundo se traduce en el conocimiento de palabras (Crais, 1990). En los cursos medios y superiores, el conocimiento de las palabras debe traducirse en conocimiento del mundo

(Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000:175).

De acuerdo con Puyuelo, Rondal y Wiig (2000), al valorar los principios de la evaluación de la función lingüística, o sea, los procesos de comprensión y de expresión textuales, es fundamental partir de las preguntas: ¿qué es el lenguaje? y ¿qué evaluar?

Desde el punto de vista del proceso, el lenguaje es el producto de la integración de varios subsistemas: el subsistema de los fonemas, el de los lexemas, el gramatical, es decir la morfosintaxis, las regulaciones pragmáticas y la organización discursiva. Cada subsistema dispone de cierta autonomía con respecto a los otros, como lo demuestran las consideraciones actuales sobre la modalidad neurofuncional del lenguaje y las disociaciones observadas en las patologías del lenguaje y particularmente en las disfasias (...)” (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000:18).

La autonomía relativa de los subsistemas lingüísticos obliga evidentemente a evaluarlos por separado. “No podría hacerse una evaluación global del lenguaje sin poder precisar qué aspecto queremos medir. La evaluación de cada subsistema debe realizarse según modalidades específicas correspondientes a las características estructurales y funcionales del subsistema examinado” (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000:20).

La evaluación se realiza para averiguar el estado de desarrollo de las conductas lingüísticas o saber cuáles están alteradas y en qué grado,

con el objetivo de que la información sirva para planificar las actividades educativas específicas que requieran los sujetos evaluados.

El principio, según el cual no podemos evaluar correctamente más de “una cosa a la vez”, debería tener un valor absoluto en toda evaluación. Inversamente, si proponemos una prueba léxica, presentaremos lexemas aislados o incluidos en enunciados que estamos seguros de que podrán ser entendidos sin dificultad por su estructura morfosintáctica. Los principales test de vocabulario cumplen con esas dos variables.

El análisis del lenguaje espontáneo es una tarea difícil que exige conocimientos profundos de psicolingüística y, en el caso de los más jóvenes, conocimientos profundos sobre el desarrollo del lenguaje. Por este motivo, la evaluación del lenguaje espontáneo raramente se incluye en las pruebas que proponen los test de lenguaje regulares.

Otro aspecto por considerar es que “la evaluación de la extensión del lenguaje de producción topa con una limitación drástica. Se trata de la imposibilidad para realizar un inventario *exhaustivo* del vocabulario expresivo de un sujeto. No es posible plantearse situaciones de evaluación en las que se pida al sujeto que nombre todos los componentes del mundo material. Aun cuando nos lo pudiéramos plantear, deberíamos grabar durante 24 horas al día las emisiones del sujeto durante muchos días. Esta limitación se ve atenuada por el hecho de que el vocabulario de producción es cuantitativamente inferior al vocabulario de recepción del mismo sujeto. Generalmente entendemos más palabras de las que utilizamos en nuestro lenguaje. Sin embargo, la relación es difícil de cuantificar y por esto la evaluación léxica se refiere casi siempre al vocabulario de recepción” (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000:137).

En nuestro caso se evaluará el vocabulario de recepción mediante subpruebas de denominación de conceptos básicos, de categorías, de antónimos, conocimiento de colores y conceptos de tiempo y espacio, comprensión de actividades y características, y se adiciona la definición de palabras. Además, como recurso opcional se propone la valoración de la riqueza léxica mediante la prueba Pd50

(diversidad de sustantivos, adjetivos y verbos en textos de 50 enunciados) y se ofrecen las normas costarricenses para la comparación de los resultados.

3. Test de vocabulario para preescolares costarricenses de 3 a 6 años TEVOPREESC

El TEVOPREESC, obra organizada en dos tomos, tiene como propósito constituirse en una herramienta diagnóstica en el sistema educativo costarricense para la toma de decisiones pedagógicas en procesos de estimulación y enriquecimiento del vocabulario de los niños de tres a seis años y once meses. El primer tomo ofrece una descripción general del TEVOPREESC, presenta los aspectos teóricos fundamentales, detalla el proceso de elaboración de la prueba, las normas de aplicación, de corrección y uso del cuadernillo de respuestas y los baremos correspondientes. El segundo tomo lo conforman 154 láminas, 146 de estímulos y 8 de entrenamiento.

El *TEVOPREESC* es una prueba de aplicación individual, sin límites de tiempo al aplicarla. Comprende seis partes:

1. Denominación: vocabulario de conceptos básicos, antónimos y categorías.
2. Clasificación: según su función, utilidad y características.
3. Comprensión: actividades, nociones espaciales, posición, cuantificadores y temporalización.
4. Conocimiento de colores.
5. Definición de palabras.
6. Riqueza léxica.

Los cinco primeros aspectos se valoran a partir de un conjunto de ilustraciones que aparecen en el cuaderno de estímulos. Cada uno de ellos se introduce con una lámina de entrenamiento, cuyo objetivo es preparar al preescolar para la comprensión y desarrollo de los ejercicios por realizar.

A continuación se detalla el proceso de elaboración de la prueba.

3.1. Selección de las unidades léxicas

Gardner (1991) y Rieber y Cartib (1987) diferencian dos categorías de conceptos. “La primera incluye los conceptos espontáneos que se desarrollan a partir de las experiencias de la vida cotidiana: del conocimiento del mundo al conocimiento de las palabras. La segunda incluye conceptos científicos que aparecen en las actividades educativas estructuradas y especializadas y en la enseñanza de determinadas asignaturas; es decir, del conocimiento de las palabras al conocimiento del mundo” (Cf. Puyuelo, Randal y Wiig, 2000:175).

El TEVOPREESC se ocupa de los conceptos relativos a las experiencias espontáneas de los preescolares costarricenses. Para tal efecto se trabajó con los corpus : “Léxico básico preescolar costarricense”, “Léxico disponible del preescolar costarricense” y “Léxico básico escolar: código oral y escrito”, todos proyectos de investigación concluidos e inscritos en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica, por Marielos Murillo Rojas y Víctor Manuel Sánchez Corrales. Investigaciones estas con validez nacional y que dan cuenta de dos tipos de vocabulario: el básico y el disponible. Respecto del primero, abarca los vocablos más usuales de esa comunidad estudiada y se caracteriza por un alto grado de estabilidad -permanencia-, lo que le permite aparecer con mucha frecuencia y en todo tipo de discursos, independientemente de la temática de que se trate; el vocabulario disponible, por su parte, es un conjunto de palabras de contenido semántico específico, concreto, cuya aparición está condicionada por el tema del discurso. De ambos inventarios se obtuvo el léxico fundamental, del cual se extrajeron los tópicos de vocabulario que conforman el TEVOPREESC.

De acuerdo con la consideración del criterio de expertos, se organizaron los ítemes y el vocabulario en diferentes niveles de dificultad, según la subprueba correspondiente y la edad cronológica propuesta para cada una.

El TEVOPREESC, entre otros aspectos, se diferencia sustancialmente de los test “Peabody, test de vocabulario en imágenes”, (Ll. M. Dunn, L. M. Dunn y D. Arribas, 2006, en sus diferentes versiones) y “TEVI-R, test de vocabulario en imágenes” (Echeverría, Max, Herrera, María O. y Segure, Juana T., 2007) en la selección de las fuentes básicas para diseñar los corpus objeto de estudio.

El TEVI en su versión original (1982) seleccionó del Diccionario de la lengua castellana de Oroz todas las palabras susceptibles de ser dibujadas, para un total de 1978; con esa lista se encuestó a ocho educadoras de preescolar, con el fin de saber cuáles de esas palabras eran imposibles de reconocer por parte de los menores de seis años. Con los resultados obtenidos mediante ese filtro, criterio de jueces, se hizo una distinción entre léxico superior y léxico inferior. A partir de ese criterio de opinión se dibujaron 1040 palabras de léxico inferior y 352 de léxico superior, agrupadas en 12 categorías. En siguientes revisiones se sustituyeron las láminas obsoletas por otras más apropiadas.

El Peabody, por su parte, construyó los elementos por valorar a partir del examen de todos los términos de la edición de 1953 del Webster’s New Collegiate Dictionary y se seleccionaron 3885 palabras cuyo significado podía ser ilustrado. A partir de ese conjunto se construyeron 200 láminas de cuatro ilustraciones cada una.

En nuestro caso la construcción del test se basa en los corpus del léxico de los preescolares y escolares costarricenses, recogidos en investigaciones desarrolladas en un período de diez años aproximadamente, en la Universidad de Costa Rica, lo que asegura una mayor identificación de los evaluados con el vocabulario examinado: se sustenta en los aportes de la investigación básica –competencia léxica del sujeto investigado- y desde allí se nutre la investigación aplicada.

Para la elaboración del TEVOPREESC fueron seleccionadas 600 palabras, distribuidas en las siguientes categorías: acciones humanas (verbos), onomatopeyas, adjetivos, alimentos, animales, familia y comunidad, ocupaciones

(deportes, juegos y juguetes), escuela (útiles escolares), flores, medios de transporte, medios de comunicación, el cuerpo humano (partes del cuerpo, ropa y accesorios, y objetos de aseo personal), la casa (objetos de limpieza, partes de la casa, objetos dentro de la casa y utensilios domésticos), materiales de construcción y herramientas, colores, orientación espacial, posiciones y temporalización, cuantificadores.

Después de la integración de los corpus y de la selección de las unidades léxicas que formarían parte del test de vocabulario, siguió la etapa de ilustración, tarea lenta y difícil, ya que en algunos casos se hicieron hasta ocho versiones de un mismo dibujo y del test en general se elaboraron seis versiones-borrador, hasta lograr el resultado final que se aplicó a 353 preescolares, con el fin de obtener datos suficientes para organizar las láminas por nivel de dificultad, sustituir láminas o ilustraciones independientes y ofrecer criterios de normalización, necesarios para la comparación de datos individuales respecto de la muestra.

Las 600 palabras ilustradas se distribuyen en 146 láminas y a estas se adicionan ocho láminas de entrenamiento.

Queda pendiente la estandarización o, por lo menos, la aplicación a muestras específicas en las distintas regiones educativas o provincias del país; para obviar sesgos geográfico-culturales, no se consideraron términos regionales sino que se utilizó vocabulario estándar nacional, de acuerdo con los aportes de los corpus consultados.

3.2. Características de la muestra para el estudio piloto

El estudio piloto se dividió en tres partes y se realizó con tres muestras distintas. La razón fundamental de esta decisión metodológica fue el factor tiempo, ya que se contó con un máximo de tres años para la elaboración de la prueba, su tipificación y la escritura del manual. Por tanto, durante el período de diseño de los dibujos se inició el proceso de recolección del corpus para el estudio de la riqueza léxica; en la segunda etapa se trabajó con la definición de palabras y,

finalmente, se valoró el vocabulario receptivo, ilustrado en 146 láminas.

3.2.1 Riqueza léxica

Con el objetivo de conocer la riqueza léxica de los preescolares y establecer normas de valoración con preescolares costarricenses se trabajó con una población de 237 preescolares de 4 años a 6 años y once meses, que asistieron durante el año 2008 a seis instituciones de educación preescolar costarricense: dos públicas, dos privadas y dos CEN-CINAI¹. De ese total se seleccionó una muestra de 101 preescolares, que produjeron textos de 50 enunciados, cantidad necesaria para realizar la valoración estadística de la riqueza léxica, mediante el Pd50.

Conviene recordar que los textos por excelencia deben ser discursos narrativos y la muestra original, debido a las características especiales que se requería del texto producido, se redujo a 101 informantes de los 237 originales, distribuidos de la siguiente manera: kínder público 40 preescolares, kínder privado 40 preescolares y 20 de CEN-CINAI. Por esa misma razón, los preescolares de tres años a tres años y once meses, fueron excluidos de la muestra final.

El índice promedio de diversidad léxica² en nuestra muestra es de 0,65, mayor al considerado como normal en la bibliografía consultada, superior a 0,50.

En nuestro caso se considerará como criterio de normalidad a los preescolares que se ubican entre una desviación estándar inferior y una superior de la media:

Superior mayor a 0,75.
Normal: 0,56 a 0,74.
Inferior: menor a 0,55.

Los textos tuvieron un promedio de 73,92 palabras diferentes o sea vocablos-tipo y un total promedio de 114,20 palabras de discurso, habiéndose tomado en cuenta, se hace la observación una vez más, solo palabras de contenido léxico: sustantivos, adjetivos y verbos, los cuales no se registraron por separado.

Vale la pena resaltar los puntajes máximos y mínimos en la valoración individual de la diversidad léxica: 0,93 y 0,43. De los cuales se deduce que el preescolar con una densidad de 0,43 debe necesariamente recibir un programa de apoyo para enriquecer su vocabulario.

Respecto de la variable sexo, la muestra con que se trabaja es muy homogénea, considera el aporte de 55 mujeres y de 56 varones, factor que favorece la comparación al tratarse de grupos del mismo tamaño.

Los resultados indican que la variable sexo no es pertinente al valorar la riqueza léxica de los preescolares costarricenses, pues el comportamiento de niños y niñas es prácticamente el mismo.

Por otra parte, la distribución por grupos de edad presenta el siguiente comportamiento: 21 informantes de 4 a 4,11 (grupo 2); 58 informantes de 5 a 5,11 (grupo 3) y 22 informantes de 6 a 6,11 (grupo 4), esta conformación muestral responde a la variable “presencia” de 50 enunciados o más.

Los preescolares más productivos fueron los de cinco años, al ofrecer un mayor número de textos completos. No obstante, al comparar los índices de diversidad léxica promedio en cada grupo no se observan diferencias, excepto por un punto en la media del último grupo.

Un resultado similar obtienen Álvarez Durán *et al* (2006), al comparar el índice de diversidad léxica de 30 preescolares con desarrollo normal del lenguaje (DNL) y 30 preescolares diagnosticados con la patología “Trastorno específico del lenguaje” (TEL), en el grupo de edad cuatro años a cuatro años y once meses, residentes de Santiago de Chile. Para efectos nuestros tomaremos únicamente los informantes con desarrollo normal del lenguaje.

En ese estudio se trabaja con textos de cincuenta enunciados, pero para los cálculos estadísticos consideraron solamente del enunciado 21 al número 50. Metodología distinta a la nuestra. No obstante lo mencionado, interesa resaltar que la media de diversidad léxica de los preescolares con DNL es de 0,64, muy próxima a la nuestra 0,65, aspecto que en cierta medida permite proyectar nuestros datos a poblaciones mayores.

Ahora bien, respecto de la variable tipo de institución (CEN-CINAI, kínder público y kínder privado), la distribución de los grupos es la siguiente: 40 preescolares de kínder público, 41 de kínder privado y 20 de CEN-CINAI. Respecto de la longitud de los textos producidos fueron más elocuentes los preescolares de kínder público y privado que sus pares que asisten a CEN-CINAI.

La valoración cuantitativa de los textos es muy similar en los tres tipos de institución (0,65 y 0,66), las medias son casi las mismas. Sin embargo, al revisar los totales de palabras producidas en cada tipo de institución, podrían encontrarse otras valoraciones que permiten inferir la presencia de enunciados más largos en unas instituciones respecto de las otras: kínder público, 120,53 palabras; kínder privado, 111,26 palabras y CEN-CINAI, 103,95 palabras.

Aguado (1995) reflexiona en torno a la relación entre longitud promedio de los enunciados y riqueza léxica: enunciados con mayor número de palabras se verán reflejados en los índices de riqueza léxica. Por supuesto que al hacer valoraciones individuales se reflejará mejor esta relación, la cual lamentablemente se desdibuja al trabajar con poblaciones mayores.

En suma, con el objetivo de ubicar a los preescolares en pruebas individuales, se considerarán las siguientes normas:

Superior: mayor a 0,75.

Normal: 0,56 a 0,74.

Inferior: menor a 0,55.

Por tanto y de conformidad con los parámetros, los preescolares que obtengan un puntaje inferior a 0,55 deberán recibir una atención educativa especial en la producción de discursos narrativos orales, a fin de promover su enriquecimiento léxico.

3.2.2. Definición de palabras

El valor práctico de la definición como parte de las estrategias que utiliza el hablante o el escritor para mostrar el sentido de lo que desea comunicar, es constatado cuando se lee

un reporte científico, se participa en un debate académico o se interviene en una conversación cotidiana. En todos esos casos los participantes de la interacción comunicativa deben tener claro qué significan y en qué sentido se usan los conceptos objeto de discusión; de lo contrario, el resultado tendrá muchas posibilidades de ser incompleto o poco efectivo para los objetivos comunicativos proyectados. No pueden obviarse, por supuesto, todas las otras competencias fundamentales de la interacción lingüístico-comunicativas, p.e. competencia discursiva, la sociolingüística y la estratégica (Cf. Prado Aragonés, 2004:258).

La definición de palabras ha sido parte importante de los test estandarizados que valoran el desarrollo de la inteligencia y del lenguaje desde 1905, dado su valor para explicitar aquello que se conoce implícitamente.

En términos generales las investigaciones realizadas en torno a la definición de palabras utilizan una metodología muy similar, se solicita al informante que dé el significado de una serie de palabras descontextualizadas, p.e. qué es un perro o qué significa la palabra perro, el examinador anota el texto emitido por el informante y posteriormente realiza la valoración correspondiente.

Por otra parte, las definiciones de los preescolares entre 4 y 6 años y 11 meses se caracterizan por ser idiosincrásicas, o sea, reflejan la relación y experiencia inmediata del informante con el concepto por definir (p.e. bicicleta “Usted la puede usar para jugar”), en contraste los entrevistados mayores, adolescentes y adultos, quienes producen definiciones en las que se refleja el conocimiento socialmente compartido (p.e. bicicleta “es un vehículo que tiene dos ruedas”). Las investigaciones realizadas también coinciden en afirmar que los niños conocen más de la palabra de lo que producen al definirla. Por ejemplo los preescolares saben que los gatos y los perros son animales, pero omiten esta categoría genérica cuando las definen.

Respecto de las palabras por definir, las evidencias muestran que los sustantivos concretos son más fáciles de definir que los abstractos. Informantes de 10, 14 y 18 años definen los

sustantivos concretos en términos de categorías y características, mientras que para los términos abstractos se limitan a nombrar sus características.

Johnson y Anglin (1995) en una muestra de informantes de 6, 8 y 10 años, examinaron la producción de definiciones a partir de un corpus formado por sustantivos, verbos y adjetivos, y concluyeron que las definiciones dadas para los sustantivos eran de mayor calidad respecto de las otras dos categorías gramaticales. Esas evidencias suponen que el ambiente escolar trabaja en mayor proporción la definición aristotélica de sustantivos.

En lo relativo al análisis, las definiciones de sustantivos concretos producidas por informantes de 5 a 10 años pueden clasificarse como *funcionales* (Perro: “Ladra”), *descriptivas* (“Tiene una cola”) o *categoriales* (“Es un animal”). Los resultados muestran que alrededor del 72% de los preescolares de 5 años producen definiciones funcionales, el 21% descriptivas y un 7% categoriales. A los diez años esa situación se revierte, las definiciones funcionales alcanzan un 28%, las descriptivas un 11% y las categoriales un 61%, más cercanos a las definiciones de diccionario o aristotélicas³ (Cf. Nippold, 1998).

Por otra parte, Wehren (1981) en un estudio realizado con informantes de 5, 7, 9 y 11 años, encontró que los mayores hacían énfasis en la función, pero tendían a incluir alguna característica de los objetos por definir y solo los mayores incluían la categoría.

El TEVOPREESC, por su parte, valora la definición de palabras a partir de los cuatro años, atendiendo básicamente al contenido y asigna un máximo de dos puntos por definición. Las normas de valoración se establecen a partir del análisis de un corpus de 299 informantes de cuatro a seis años.

El propósito de la incorporación de las definiciones en el TEVOPREESC es valorar tanto el vocabulario comprensivo como receptivo a partir de los cuatro años. La elección de las palabras responde al criterio de índices de uso y de disponibilidad en los inventarios de vocabulario utilizados para elaborar el presente test. De esta manera hay certeza de que el vocabulario por definir forma parte de la competencia léxica de los preescolares costarricenses. El listado es el siguiente:

Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
familia	familia	familia
alimento	alimento	alimento
perro	ropa	ropa
pantalón	cabeza	cabeza
luna	taxi	arroz
	pulpero	ayudar
		compartir

Para el establecimiento de las normas de valoración de las definiciones se trabajó con una población de 299 informantes de 4 años a 6 años y 11 meses, que asistieron durante el año 2009 a ocho instituciones de educación preescolar: tres públicas, dos privadas y tres CEN-CINAI.

Las respuestas se organizaron por indicadores, los primeros lugares fueron evocados con mayor frecuencia, respecto de los últimos. Con el propósito de simplificar la asignación de puntajes en los baremos no se anotan las frecuencias de aparición de las respuestas. A continuación se presenta tres tablas que resumen los resultados del trabajo de campo y permiten asignar puntajes en la sub-prueba de definición de palabras.

TABLA 1
Definición de palabras y asignación de puntaje: cuatro años

Ítem:	Definición de palabras
Grupo de edad:	De 4 años a 4 años y 11 meses.
Palabras:	Total 5: familia, alimento, perro, pantalón y luna.
Evaluación:	Dos puntos por respuesta correcta.
Criterios:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Familia: Nombrar los miembros de una familia y agregar una característica o actividad realizada con la familia. 2) Alimento: Nombrar palabras de nivel básico del campo semántico alimentos, nombres de grupos de alimentos y su función. 3) Perro: Ofrecer una pequeña explicación que incluya características de función o apariencia del perro. 4) Pantalón: Ofrecer una pequeña explicación que incluya características de función o forma del pantalón. Se asignará puntaje si relaciona esta prenda con otras que pertenezcan al mismo campo semántico. 5) Luna: Ofrecer una pequeña explicación que describa e incluya las funciones de la luna. <p>Nota: Si el preescolar nombra un criterio se asigna un punto, si ofrece dos o más de dos se asignan dos puntos. A las definiciones idiosincrásicas no se les asigna puntaje.</p>
Datos normativos	Los preescolares de cuatro años a cuatro años y once meses ofrecen definiciones que muestran mayoritariamente la función y la descripción de las palabras evaluadas.

TABLA 2
Definición de palabras y asignación de puntaje: cinco años

Ítem:	Definición de palabras.
Grupo de edad:	De 5 años a 5 años y 11 meses.
Palabras:	Total 5: familia, alimento, ropa, cabeza, taxi.
Evaluación:	Dos puntos por respuesta correcta.
Criterios:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Familia: Se define la familia como grupo de personas que viven juntas y se nombra alguna característica o actividad realizada con la familia. 2) Alimento: Nombrar palabras de nivel básico del campo semántico alimentos, nombres de grupos de alimentos y su función. Es de esperar que se incluya al alimento como una comida saludable. 3) Ropa: Nombrar palabras de nivel básico del campo semántico ropa, la función y algunos tipos de ropa. 4) Cabeza: Nombrar la cabeza como parte del cuerpo, descripción y asignación de funciones. 5) Taxi: Ofrecer una pequeña descripción y funciones del taxi como medio de transporte público. <p>Nota: Si el preescolar nombra un criterio se asigna un punto, si ofrece dos o más de dos se asignan dos puntos. A las definiciones idiosincrásicas no se les asigna puntaje.</p>
Datos normativos	Los preescolares de cinco años a cinco años y once meses ofrecen definiciones que muestran mayoritariamente la función, la descripción de las palabras evaluadas y se inicia el proceso de categorización.

TABLA 3
Definición de palabras y asignación de puntaje: cinco años

Ítem:	Definición de palabras.
Grupo de edad:	De 6 años a 6 años y 11 meses.
Palabras:	Total 7: 5 sustantivos (familia, alimento, ropa, cabeza, arroz) y 2 verbos (ayudar y compartir).
Evaluación:	Dos puntos por respuesta correcta.
Criterios:	<p>Familia: Se define la familia como grupo de personas que viven juntas y se nombra alguna característica o actividad realizada con la familia.</p> <p>Alimento: Nombrar palabras de nivel básico del campo semántico alimentos, nombres de grupos de alimentos y su función. Es de esperar que se incluya al alimento como una comida saludable.</p> <p>Ropa: Nombrar las funciones de las prendas de vestir y algunas características de la ropa.</p> <p>Cabeza: Nombrar la cabeza como parte del cuerpo, descripción y asignación de funciones. Podría aparecer el nombre de las partes de la cabeza.</p> <p>Arroz: Nombrar la función y una breve descripción del arroz.</p> <p>Ayudar: Nombrar el destinatario y la función de la ayuda brindada.</p> <p>Compartir: Nombrar el destinatario y la función del compartir.</p> <p>Nota: Si el preescolar nombra un criterio se asigna un punto, si ofrece dos o más de dos se asignan dos puntos. A las definiciones idiosincrásicas no se les asigna puntaje.</p>
Datos normativos	Los preescolares de seis años a seis años y once meses ofrecen definiciones que muestran mayoritariamente la función, la descripción de las palabras evaluadas y se inicia el proceso de categorización.

3.2.3. Valoración de vocabulario receptivo

La valoración del vocabulario receptivo comprende los siguientes aspectos:

1. Denominación: conceptos básicos, antónimos, categorías.
2. Clasificación: según función, utilidad y características.
3. Comprensión: actividades, nociones espaciales, posición, cuantificadores y temporalización.
4. Conocimiento de colores.

Tal como se ha presentado en páginas anteriores, el vocabulario crece aceleradamente a partir del segundo año de vida y se va desligando del contexto inmediato del hablante, o sea, el lenguaje poco a poco va actuando como sustituto de la realidad. Dicho de otra manera, a medida que el lenguaje va teniendo un papel dominante en el desarrollo del preescolar, crece como mediador en los procesos de aprendizaje y se hace cada vez más importante.

Los apoyos mediante figuras para evaluar el lenguaje se usan fundamentalmente hasta los seis años, a partir de ese momento la valoración se realiza a nivel verbal puro, ya que el lenguaje actúa plenamente como sustituto de la realidad. Sin embargo, las láminas (estímulos figurativos) se utilizan en edades superiores, según los objetivos de la prueba y las características de los sujetos participantes.

Los ítemes correspondientes al *vocabulario receptivo* tienen como objetivo hacer referencia al significado de las palabras, mediante la denominación de vocabulario (básico, categorías, antónimos), la comprensión de actividades y la clasificación por función y utilidad.

Con el objetivo de conocer la competencia en la sub-prueba “vocabulario receptivo”, se aplicó el instrumento a 353 informantes de tres a seis años y once meses, que asistieron durante el año 2009 a ocho instituciones de educación preescolar: tres CEN-CINAI, tres escuelas públicas y dos escuelas privadas.

En la obra en referencia se detallan los resultados de la valoración del vocabulario receptivo a los cuatro grupos etarios participantes.

Además, se incluye un capítulo en el cual se explicitan las normas de aplicación y de corrección y otro en el que se ofrecen los baremos correspondientes a cada una de las pruebas objeto de estudio.

A manera de conclusión

El enriquecimiento de la competencia lingüístico-comunicativa de los niños es una responsabilidad prioritaria de todo sistema educativa que procure elevar la calidad de vida de sus ciudadanos, tarea que no se logra solamente con buenas intenciones; requiere de investigaciones básicas y aplicadas, cuantitativas y cualitativas, que describan la producción lingüística de los educandos en diferentes situaciones comunicativas, orales y escritas. Investigaciones que se constituyan en la piedra angular de la toma de decisiones en la intervención lingüístico-educativa. Ese es el propósito de la investigación que socializo en la presente jornada.

Notas

1. La categoría CEN-CINAI corresponde a las guarderías del Ministerio de Salud, centros de educación y nutrición que atienden preescolares de dos a los seis años.
2. El índice máximo de diversidad léxica es de 1.
3. La definición aristotélica es aquella que presenta las características propias de la definición formal: uso de categorías superiores e inclusión de información específica y objetiva.

Bibliografía

- Aguado, Gerardo. 1995. *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: bases para un diseño curricular en la educación infantil*. Madrid: CEPE.
- Aguado, Gerardo. 1999. *Trastorno específico del lenguaje: retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- Benítez, Pedro. 1991. "Aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI) en España: El caso de Cáceres". En: *Anuario de estudios filológicos*. Vol. 14: 43-50.
- Cascante, Gilberto. 2005. Factores que afectan la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral del niño de 3 a 6 años con trastorno específico del lenguaje y guía metodológica para la estimulación del lenguaje oral del niño con T.E.L. Tesis doctoral. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Chiat, Sula. 2001. "Mapping theories of developmental language impairment: premises, predictions and evidence". En: *Language and cognitive processes in developmental disorders*. University of Oxford, UK: Dorothy Bishop.
- Dunn, Lloyd. M.; Dunn, Leota M. 2006. *PPVT-III Peabody Test de Vocabulario en imágenes*. Madrid: TEA.
- Echeverría, Max et al. 2005. *TEVI-R, Test de Vocabulario en imágenes*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Fernández Aragón, Amalia et al. 1994. Problemas de adquisición de la lengua materna: fonética y fonología. Tesis de licenciatura. Universidad de Costa Rica.
- Haeussler, P. de A. y Isabel Margarita, Marchant. 1985. *Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI)* Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Hernández, Mario. 2006. Las definiciones de lexemas nominales: Estudio de las estrategias utilizadas por niños costarricenses para definir. Tesis de maestría. Universidad de Costa Rica.
- Loría Rocha, Marianella. 2002. Prueba de valorización de la morfología y la sintaxis para niños de tres a seis años. Tesis de maestría. Universidad de Costa Rica.
- Murillo, Marielos. 1998. "Riqueza léxica en niños preescolares costarricenses". En *Revista Educación*. 22 (1): 131-140.
- Murillo, Marielos; Sánchez, Víctor. 2002. *Léxico básico de los niños preescolares costarricenses*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Nippold, Marilyn A. 1998. *Later language development. The school-age and adolescent years* Haustin: PRO-ED, Inc.

- Pavez, María *et al.* 1989. "Aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI) a niños con trastorno moderado de lenguaje". En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción: Chile, 27.
- Puyuelo, Miguel *et al.* 2001. *Casos clínicos en logopedia 1*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, Miguel *et al.* 2001. *Casos clínicos en logopedia 2*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, Miguel *et al.* 2001. *Casos clínicos en logopedia 3*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, Miguel y Rondal, Jean-Adolphe. 2003. *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, Miguel *et al.* 2000. *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Rondal, Jean; Seron, Xavier. 1991. *Trastornos del lenguaje 1: Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística*. Barcelona: Paidós.
- Rondal, Jean y Seron, Xavier. 1991. *Trastornos del lenguaje 3: Afasias, retrasos del lenguaje, dislexia*. Barcelona: Paidós.
- Rondal, Jean y Seron, Xavier. 1995. *Trastornos del lenguaje 2: Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo*. Barcelona: Paidós.
- Rondal, Jean-Adolphe. 1990. *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México: Trillas.
- Sánchez Corrales, Víctor M. y Murillo Rojas, Marielos. 2006. *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.