



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS**



**LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN PRODUCCIONES ESCRITAS POR  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magíster en  
Lingüística**

**Autor: José Gabriel Figuera C.**

**Tutora: Rita Jáimez Esteves**

**CARACAS, MAYO DE 2021**



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
*Coordinación de Estudios de Postgrado*



N° \_\_\_\_\_

***LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN PRODUCCIONES ESCRITAS POR  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS***

***POR: JOSÉ GABRIEL FIGUERA CONTRERAS  
C.I. N° 17.757.301***

Trabajo de Grado de la Maestría en Lingüística, aprobado en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente jurado, a los veintiún días del mes de mayo de dos mil veintiuno.



Rita M. Jáimez Esteves  
C.I. 8927553  
(Tutora)



Thays Adrián Segovia  
C.I. 5116013



Clara Canario Espinoza  
C.I. 6368103

*La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:*



## ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS .....	pp. v
LISTA DE GRÁFICOS .....	vi
RESUMEN .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA	
1.1. Situación Objeto de Estudio.....	4
1.2. Direccionalidad de la Investigación.....	21
1.2.1. Objetivo General.....	21
1.2.2. Objetivos Específicos.....	21
1.3. Relevancia de la Investigación.....	22
II MARCO TEÓRICO	
2.1. El concepto.....	28
2.1.1. El concepto y sus propiedades.....	30
2.2. La formación de conceptos.....	32
2.3. Los tipos de conceptos y sus características.....	38
2.4. Aspectos teóricos que dirigen la investigación	42
III MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Metodología de la investigación .....	45
3.2. Diseño de la investigación.....	46
3.3. Nivel de la investigación.....	47
3.4. Actores clave y muestra.....	48
3.5. Recolección de datos.....	49
3.5.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	49
3.5.2. Actividad áulica.....	50
3.6. Revisión preliminar del corpus.....	50
3.6.1. Presentación de los resultados.....	51
3.7. Procedimiento para el análisis de resultados.....	52
3.8. Fases de la investigación.....	57

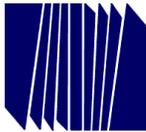
IV	DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	
4.1.	Estadios de la formación de conceptos en estudiantes universitarios.....	67
4.1.1.	No hay conceptos.....	60
4.1.2.	Conceptos parcialmente consolidados.....	69
4.1.3.	Conceptos consolidados.....	79
4.2.	Género de los actores clave y la formación de conceptos.....	83
4.2.1.	La formación de conceptos por género de los actores clave.	84
4.3.	Las calificaciones obtenidas y la formación de conceptos.....	86
V	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	92
	REFERENCIAS	98
	ANEXOS	
A	Instrumentos de recolección de datos.....	105
B	B 1 La inteligencia y la palabra. José Antonio Marina (filósofo español). Mensaje para el día del libro, castilla - la mancha, 1997.....	107
	B2 Periodismo cultural. Gabriel Zaid. Letras Libres (31 marzo) .....	108
	CURRICULUM VITAE .....	112

## LISTA DE CUADROS

<b>CUADRO</b>		<b>pp.</b>
<i>1.</i>	Definición y conceptualización.....	38
<i>2.</i>	Capacidad de formación de conceptos.....	40
<i>3.</i>	Género de los actores clave.....	83
<i>4.</i>	Nº de estudiantes en cada tipo de concepto por género.....	85
<i>5.</i>	Cantidad de estudiantes por calificación.....	87
<i>6.</i>	Estudiantes aprobados o reprobados.....	88
<i>7.</i>	Estados de la formación de conceptos.....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO</b>		<b>pp.</b>
<i>1.</i>	Conceptos.....	54
<i>2.</i>	Conceptos y calificaciones obtenidas .....	55
<i>3.</i>	Nivel de profundidad y precisión en los conceptos.....	55
<i>4.</i>	Fases de la investigación.....	56
<i>5.</i>	Género de los actores clave.....	83
<i>6.</i>	Nº de estudiantes en cada tipo de concepto por género.....	85
<i>7.</i>	Cantidad de estudiantes por calificación.....	87
<i>8.</i>	Estudiantes aprobados o reprobados.....	88
<i>9.</i>	Estado de la formación de conceptos	89



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA



## LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN PRODUCCIONES ESCRITAS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**Autor:** José Gabriel Figuera C.

**Tutora:** Rita Jáimez Esteves

**Fecha:** mayo de 2021

### RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos a través de sus producciones escritas. El andamiaje teórico se sustentó esencialmente en Vygotsky (1934), Boguslavski (1961), Luria (1995), Clark y Clark (1997), Clemente (2000), Bruner, Goodnow y Austin (2001), Ausubel (2002). La metodología usada fue cualitativa, bajo el diseño de investigación de campo, de nivel explicativo. Se trabajó con informantes clave, con un muestreo no probabilístico. Los criterios fueron los siguientes: textos académicos sobre oralidad y escritura-escritos por jóvenes universitarios venezolanos, femeninos y masculinos, cursantes de la asignatura Comprensión y Producción de Textos Escritos y recién matriculados en la Educación Superior en la Universidad Católica Andrés Bello. Este corpus fue interpretado a partir de las propiedades o rasgos del concepto, su función, su organización o jerarquización y relación con otros conceptos. Asimismo, se consideraron ciertos rasgos lingüísticos (verbos llenos de contenido, anáforas y catáforas con referentes) y discursivos (vocabulario idóneo, analiza, reflexiona, abstrae la información e incorpora sus propios conocimientos) que se consideraron como evidencias de presencia o ausencia de formación de conceptos. Se hallaron los siguientes resultados: i) la formación de conceptos en edades avanzadas no está totalmente consolidada, ii) la mayoría de los estudiantes forma Conceptos parcialmente consolidados, iii) hay correspondencia entre la calificación asignada por la docente y el estadio en formación de conceptos donde se encuentra el estudiante y iv) las mujeres aventajan a los hombres en la formación de conceptos.

**Palabras clave:** conceptos, propiedades del concepto, formación de conceptos, edades avanzadas.

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje como capacidad que permite la comunicación y el intercambio de ideas entre los seres humanos siempre se ha concebido como algo natural en la especie, pero, ¿será cierto que el humano nace biológicamente programado para la adquisición de una lengua o hay algún otro factor que pudiese influir en la adquisición y desarrollo de un sistema de signos lingüísticos? Sobre este aspecto conviene reconocer que los signos que permiten la comunicación son las palabras. Estas poseen significación y además contribuyen en la formación de los conceptos.

Desde el primer momento en que un individuo piensa está formando conceptos, pues se activa una red de signos y significados que a través de la experiencia se interrelacionan para construir las palabras, y no solo eso, sino la referencia de esas palabras con elementos tangibles o intangibles de nuestra realidad que finalmente dan lugar a la adquisición de los conocimientos. La formación de conceptos no es una actividad aislada de la vida en sociedad, ni tampoco es un aprendizaje que se obtiene de manera instantánea, sino que es un proceso que permite, además, la descripción del mundo y la expresión de los deseos, informaciones, entre otros, de los seres humanos. En este sentido, la lengua materna no es solo un sistema abstracto, sino que es un proceso de semiosis en el que actúa el signo, el significante y el interpretante. Este es el marco de referencia en el que los conceptos adquieren significados.

Lo anterior sirve de sustento para la presente investigación que se propuso como objetivo general analizar la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos a través de sus producciones escritas. Para ello se tomó en cuenta que en el concepto está implícito el conocimiento esencial que conservan los hablantes de los objetos, fenómenos, hechos o eventos de la realidad, por ello, la evaluación de las características comunes de su contenido permite su agrupación en una clase o grupo.

Además de que la formación de conceptos tiene incidencias en el proceso de creación y desarrollo del conocimiento que se da a través de la instrucción en contextos educativos. Con base en estos criterios y en el objetivo general se identificaron aquellos escritos en los que existen o no formación de conceptos. Concibiéndose que los

conceptos no son únicamente el resultado de la resolución de un problema al que se enfrentan los individuos, pues deben ser conscientes de las características o atributos que deben identificar para formar conceptos. Este es el único hecho que evita que puedan incurrir en un error, en que quizá aluden más a la asociación memorística de la palabra que a un acto de reflexión que de cómo resultado un nuevo concepto, un concepto verdadero o un concepto consolidado. Por consiguiente, un adecuado acto de generalización es en el que un concepto se representa, en una palabra, pues las formas superiores de intercambio humano en la que el pensamiento refleja una realidad conceptualizada son las que aseguran una acertada comprensión.

Cabe destacar que esta investigación sigue una metodología cualitativa. Consideró una situación de enseñanza-aprendizaje y estudió textos producidos por estudiantes recién llegados al nivel universitario a fin de analizar la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos a través de sus producciones escritas. Este hecho enmarca la presente investigación bajo la modalidad de trabajo de campo. Por el tipo de análisis que se efectuó se considera explicativa. Específicamente, este estudio presenta una clasificación basada en el nivel de la formación de conceptos expuestos en textos académicos escritos por jóvenes que recién ingresan al nivel universitario, matriculados en la Universidad Católica Andrés Bello. En los textos se examinaron los rasgos escriturales mostrados y se observó, analizó y calificó la formación de conceptos a través de las producciones escritas.

En suma, el trabajo que traza estas líneas atiende la siguiente superestructura: El capítulo I plantea la situación problemática, la direccionalidad del estudio y la relevancia de la investigación en torno a la formación de conceptos en producciones escritas por universitarios. En el siguiente, se despliega el andamiaje teórico que sustenta el análisis de esta investigación; esencialmente revisan las teorías de la formación de conceptos, el concepto, sus características, estructura y tipos; así como el papel que juega la adquisición del conocimiento en la construcción de textos académicos. La metodología empleada para llevar a cabo la investigación propuesta, los detalles sobre quiénes son los informantes clave y los pasos seguidos en la recopilación del corpus y en el desarrollo del trabajo se sistematizan en el tercer

apartado. El capítulo IV está orientado hacia la exposición de los resultados obtenidos una vez evaluado el corpus (producciones escritas por estudiantes universitarios), también muestra una categorización basada en el nivel de la formación de conceptos en los manuscritos revisados. Las conclusiones derivadas de la investigación y ciertas recomendaciones se despliegan en el capítulo V. Finalmente, se adjuntan las referencias consultadas y anexos pertinentes al trabajo de investigación. De inmediato, se plantea la problemática.

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA

#### 1.1. Situación Objeto de Estudio

El estudio del lenguaje ha sido siempre un asunto complejo porque se vincula con un ente tan disímil, pluricompuesto, impredecible, en eterna evolución como la especie humana; no obstante, en los últimos tiempos esa complejidad se ha incrementado debido a que en su análisis se suelen involucrar otras disciplinas con el objeto de lograr explicaciones más completas sobre cómo opera el lenguaje en el individuo, en el medio y cuál ha sido su evolución a lo largo del tiempo.

En este orden de ideas, es imposible que un único estudioso en todos los casos se dedique a identificar y a explicar profundamente los elementos que lingüística y discursivamente abarca o no un hecho de habla. *Grosso modo* se enumeran algunas muestras de esta complejidad: fonemas y alófonos, tono, acento, ritmo y curva tonal; lexemas y morfemas; lexías simples, compuesta, compleja y textual; sintagmas, frases, cláusula, oración, constituyentes inmediatos, adyacentes; elementos animados y no animados, semas, clasemas, senemas, campos léxico y semántico; oración, texto, enunciado y acto de habla; con qué propósito e intención se emitió, quién y a quién, dónde, cuándo, etc., sin olvidar que también se considera si la frase tiene cohesión o si fue coherente dentro del discurso. Efectivamente, desde hace un siglo, en la medida que avanzaron los estudios del lenguaje, se especificaron y fueron separándose hasta constituirse formalmente las distintas ramas de la lingüística<sup>1</sup>, coincidiendo casi siempre con niveles, componentes o dimensiones. Visto así, es mucha información la que el carácter complejo del objeto de estudio acusa, casi seguro debido a ello y responsablemente, Bernstein, Berko y Narasimhan (1999) manifiestan que las

---

<sup>1</sup> No se olvide que ahora algunas de esas posibilidades de análisis se integran en interfaz, por ejemplo, pragmasintaxis o morfofonología, etc.

investigaciones psicolingüísticas se han propuesto caracterizar los estadios del desarrollo lingüístico que puedan producirse en todos los niveles de la lengua, lo que comprende cinco componentes que permiten vislumbrar la complejidad del lenguaje que se ha referido y los aspectos que tienen incidencia directa en la producción, comprensión y adquisición del lenguaje.

¿Qué es un lenguaje exactamente? Todos los lenguajes humanos tienen importantes propiedades formales en común: son sistemas estructurados, simbólicos. Además, toda lengua posee convenciones o reglas que rigen el uso correcto de sus subsistemas. Estos subsistemas comprenden un sistema de sonidos, o *fonología*; reglas para la formación de palabras, o *morfología*; un sistema de vocabulario y significado, *léxico* y *semántica*, respectivamente; normas para la formación de las oraciones o *sintaxis*; y reglas sobre cómo utilizar el lenguaje adecuadamente en contextos sociales, o *pragmática*. (p.3).

En este sentido, los niveles de la lengua son asumidos entonces, como recursos metodológicos que permiten evaluar el lenguaje teniendo en consideración las bases anatómicas y funcionales: audición y fonación (respiración, motricidad, voz). También las dimensiones del lenguaje que dependen de la revisión de la forma (fonología, morfología y sintaxis), del contenido (semántica), del uso (pragmática) y de los procesos del lenguaje (comprensión y producción) que van de la mano con el desarrollo cognitivo del hablante (lenguaje y pensamiento). (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, Espino, 1996, p.20-22).

Sin embargo, a pesar de los diversos estudios realizados, aún se desconoce la génesis del lenguaje, así como mucho de su funcionamiento, motivo que ha mantenido el continuo interés de los especialistas que confían en ofrecer aclaratorias y explicaciones. Entre la pluralidad de aspectos que ha llamado la atención a los científicos del lenguaje, se encuentra el cerebro humano, sobre todo desde que se tuvo constancia de que es el responsable del aprendizaje, del conocimiento, de la memoria, del olvido, entre otros. Controla la vista, el oído, el olfato, el tacto, el habla, la comprensión y la producción.

Sobre este aspecto conviene retomar la recitada idea vygotskyana: “la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un grupo social” (Itzigsohn, 1973, p.9). De lo que se colige

que tanto el lenguaje como la sociedad se encuentran en las palabras, estas son el medio a través del que se rigen las operaciones mentales, a su vez, “La función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.42). Esta permite que todos los integrantes de una comunidad puedan establecer relaciones en distintos ámbitos sean familiares académicos u otros.

En los postulados vygotskyanos (1973[1934]) “para poder comprender las formas superiores del comportamiento humano, debemos descubrir los medios por los cuales el hombre aprende a organizar y dirigir su comportamiento.” (p.87). La organización de los conocimientos de los seres humanos a través de la palabra ha llevado a distintos teóricos al término “concepto” entre ellos: Vygotsky (1973 [1934]), Luria (1995), Boguslavski (1961), Clark y Clark (1997), Clemente (2000), Bruner, Goodnow y Austin (2001), Ausubel (2002). Asimismo, se rastrean investigadores que han incursionado en el estudio de la formación de conceptos, algunos de ellos son: Perry (1966), Louzan, Serrato de Piacenza, Balmelli de Barbieri, Chelle y Casas (1981), Cuevas Jiménez (2011), Garrido, Munhoz y Moraes (2011), Adrián y Jáimez (2014), Viola (2017), Anjos (2017), Escallón, González, Peña, y Rozo-Parrado (2019), entre otros.

Sobre el concepto se tiene que es una entidad cognitiva que permite organizar el conocimiento que un individuo posee, también le posibilita usar todo su potencial lingüístico-discursivo y expresarlo a través de las palabras. Dominar los conceptos les abre a los seres humanos un mundo nuevo de posibilidades, les faculta para convivir con otros seres de su misma especie, y, a su vez, controlar y describir la realidad que les circunda. Esta misma entidad les facultada para acceder al conocimiento, pudiendo reinterpretar su pasado apropiándose de las descripciones remotas o actuales, dándoles la oportunidad de construir un sinnúmero de escenarios a partir del dominio de su lengua materna y de los conocimientos socialmente compartidos. En síntesis: el concepto es un acto de pensamiento complejo que involucra una red de signos y significados que se convierte en un criterio clasificador de los diversos objetos, fenómenos, eventos y hechos en determinados contextos.

Por otro lado, la formación de conceptos es un proceso que requiere de las funciones intelectuales básicas (asociación, atención, imaginación, inferencia) y de la palabra. Indiscutiblemente, la formación de conceptos debe concebirse según Vygotsky (1973 [1934]) como una función del crecimiento social y cultural total del adolescente que tiene influencia no solo en los contenidos, sino además en el método de su pensamiento, por consiguiente, la formación de conceptos no podría resumirse a simple relación entre palabras y referentes concretos o abstractos, ni tampoco ser reducido a las funciones intelectuales básicas. Todos estos elementos son indispensables, pero al mismo tiempo insuficientes sin el uso de la palabra, puesto que el uso del nuevo significado de la palabra es un medio necesario en la información de conceptos

Sin importar la edad a la que se haga mención cuando se logra a través de una palabra formar un concepto se está en presencia de un acto de generalización (Vygotsky, 1973 [1934]). Asimismo, la formación de conceptos tiene implicaciones en los procesos de creación y desarrollo del conocimiento, a la vez que influye en el contexto educacional por medio de la instrucción y el aprendizaje (Ramos y López, 2015). Este proceso da lugar a que no solo se nombren conceptos, sino que se formen conceptos. Entonces, el avance en el manejo de conceptos y del significado de las palabras se debe al desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas de la especie, que permiten que pueda profundizar, avanzar, expandir y transferir sus conocimientos de diversas y a distintas áreas, y que no únicamente se apropie de palabras aisladas.

Cuando se hace referencia al tema de la formación de conceptos es importante conocer que todas las definiciones suponen una significación, y que todo significado representa a su vez un concepto y que estos, a su vez se presentan en palabras “Todas las palabras poseen significación, mediante la cual contribuyen necesariamente a fijar los conceptos, que son un reflejo generalizado y abstracto de la realidad.” (Boguslavski, 1961, p.217). La formación de conceptos es un proceso que nunca concluye. Aunque inicialmente el niño se apropie de los nombres de los objetos, el humano a medida que crece necesitará los conceptos para poder usarlos conscientemente en el quehacer diario. Cada vez que un individuo incursione en una disciplina nueva o ingrese a un nivel educativo superior o se involucre con un nuevo

contexto tendrá la obligación de aprehender los conceptos que son propios del área o disciplina de interés. Esta situación lo capacitará para desenvolverse efectivamente en cualquier contexto sociocultural en el que se encuentre.

En este mismo orden de ideas, con respecto al concepto hay autores como Bruner y otros (2001) que reconocen los términos de “adquisición de conceptos” y “formación de conceptos”. El primero se sustenta en utilizar los atributos que permiten anticipar la identidad de los objetos o sucesos. El segundo es un establecimiento de hipótesis y el primer paso en el camino de adquisición de los conceptos. Asimismo, Ausubel, 2002 diferencia entre nombrar conceptos (relación entre palabra e imagen concreta); de formar conceptos (concepción de ideas abstractas, contenidos cargados metafóricamente que no necesariamente aluden a un hecho de la realidad). De la misma manera, Vygotsky (1973 [1934]) hace referencia a dos tipos de conceptos: los espontáneos que dependen de la experiencia individual y que son propios de la cotidianidad; y los conceptos científicos que son atribuidos a la enseñanza especializada que tiene lugar en los contextos de aprendizajes formales, es decir, de aquellos conceptos que tienen su origen en el proceso de instrucción sistemática.

Por otra parte, Bermejo (1986) asume que la simple discriminación de atributos de objetos o eventos no supone obligatoriamente la existencia de un concepto. Bruner y otros (2001) consideran que los conceptos se componen de atributos convenidos por la comunidad lingüística que los usa, pues estos se adaptan a la realidad, eventos y objetos compartidos por la sociedad. En este mismo sentido, Sosa, Cocom y Vidal (1995) sostienen que la formación de conceptos es el proceso al que acude un sujeto con el fin de identificar una serie de rasgos característicos de un objeto con la intención de ubicarlo dentro de una categoría o clase. Esta premisa ha estado detrás de diversos estudios lingüísticos que pretenden ofrecer algunas hipótesis que sustenten o den una posible respuesta a preguntas como estas: ¿cómo surgió el lenguaje? y ¿qué hecho, circunstancia, factor o elemento permiten que un individuo adquiera o desarrolle una lengua? El desconocimiento, la falta de evidencias y de resultados homogéneos, y la importancia de este tema para el progreso de la especie humana lo mantiene sobre el tapete.

En el estudio del lenguaje es imperativo vincular la función cognitiva y la comunicativa dado que importa no solo el análisis de la intuición lingüística, sino también el de las emisiones de los sujetos ante determinadas situaciones que demandan habilidades lingüísticas y discursivas que ameritan de la formación de conceptos. Piaget (1976 [1931]) considera que el desarrollo mental está asociado a la socialización progresiva del pensamiento. Esto es así porque son estas expresiones las que construyen la realidad y que, simultáneamente, permiten el intercambio de información entre los individuos. Asimismo, Piaget (1976 [1931]) destaca que tanto el lenguaje como el pensamiento se desarrollan independientemente y que se relacionan en alguna parte –ulterior– de la evolución. Además, sostiene que el lenguaje está conformado por niveles de representación que constituyen la función simbólica, que orienta las estructuras con las cuales se interpreta el mundo que rodea al individuo, permitiendo de esta manera el desarrollo intelectual, es decir, los individuos se valen de símbolos que les permiten aludir a cosas, sujetos o eventos ausentes o presentes por medio de las representaciones mentales.

En este ámbito, la propuesta de Vygotsky (1973 [1934]) es igualmente valorada: el lenguaje y el pensamiento son facultades independientes que se cruzan y se entrecruzan en un momento determinado del desarrollo del niño, por ello, “La función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social.” (p.42). Las emisiones lingüísticas de los individuos no son solo palabras aisladas, todas y cada una de ellas tienen como función esencial comunicar alguna información, sentimiento, estado de ánimo, etc.

Tampoco conviene obviar los vínculos entre pensamiento y lenguaje porque, al momento de abordar la formación de conceptos, hay que tener en cuenta aspectos, tales como: los contextos socioculturales y los condicionamientos biológicos que permiten el desarrollo individual de los seres humanos. Esta es una perspectiva que ha generado discusión y que ha involucrado distintas vertientes, apoyadas en nociones biológicas, socioculturales, conductuales y funcionales, y aunque teóricos como Sapir (1994 [1921]) desde un enfoque antropológico-cultural, juzga que el lenguaje refleja el pensamiento y que el pensamiento está determinado por el lenguaje, asimismo sostiene

que el lenguaje es un método exclusivamente humano y no instintivo. Por su parte, Chomsky (1974 [1957]), presenta un enfoque mentalista, pues su objeto de estudio se encuentra en la mente de los hablantes y se manifiesta en la competencia lingüística.

Considerando la noción de pensamiento y lenguaje, Benveniste (1997 [1966]) estudia el concepto aristotélico de categorías de los objetos. Juzga que “la posibilidad del pensamiento está vinculada con la facultad de lenguaje, pues la lengua es una estructura informada de significación, y pensar es manejar los signos de la lengua” (p.74). En la corriente ambientalista se distinguen notablemente las nociones conductistas de Skinner (1981 [1957]). Para esta perspectiva, el lenguaje es una conducta que puede ser observada y es el resultado del esquema Estímulo-Respuesta-Refuerzo. Esta corriente investigativa privilegia al contexto como un aspecto que influye en la adquisición de la lengua. El valor que tiene el contexto en la adquisición de la lengua se enmarca en la corriente ambientalista y es también la propuesta de Halliday (1982 [1978]), quien le atribuye gran determinismo e influencia al entorno. Todos estos estudios han recorrido un largo camino y han ofrecido resultados que permiten acercarse cada día más a una posible explicación. No puede responderse categóricamente cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje ni cuáles son los aspectos o elementos que influyen en su adquisición.

Con todo, el desarrollo progresivo de la capacidad para aprender, comprender y producir textos escritos está vinculado con las relaciones que se pueden establecer entre la enseñanza de la escuela, las explicaciones enciclopédicas, las experiencias personales de quien aprende lo que se enlaza con posibles dificultades que surgen en el momento de expresar las ideas y pensamientos libremente o cuando el individuo debe formar conceptos con el fin de expresar su opinión sobre cualquier tema. De modo que el quehacer pedagógico universitario debería situar la lectura y la escritura como procesos socioculturales, como conocimientos procesuales y como construcciones cognitivas que favorezcan la alfabetización académica considerándose el área en la que se lee y escribe, pues toda producción textual debe responder a las necesidades que cada disciplina requiere (Serrano y Duque, 2014).

Algunas investigaciones toman en consideración la relación que puede establecerse entre la edad escolar y la maduración del individuo como elementos imprescindibles o como base para estudiar la comprensión o formación de conceptos. Por ejemplo, Adrián y Jáimez (2014) en *La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de Educación Media*, correlacionan el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de quienes respondieron una prueba. En este mismo sentido, Medici, Speranza y Vighi (1986) desarrollaron *Sobre la formación de los conceptos geométricos y sobre el léxico geométrico*. Estos últimos señalan que es esencial analizar cómo las personas, específicamente aquellas en edad más presta a la evolución, afrontan algunas dificultades importantes para sistematizar los conceptos, no les interesa la construcción de afirmaciones o teorías, sino cómo organizan el proceso de abstracción. Asimismo, Louzan y otros (1981), en *Definición y conceptualización*, refieren que el campo de la psicolingüística ha planteado la relación entre la expresión verbal y el proceso psíquico del pensamiento y su desarrollo conceptual. Se propusieron cuatro objetivos para su proyecto: i. Observar la evolución de la definición de la palabra a través de las edades; ii. Ver la variante de esa evolución en los distintos tipos de palabras presentadas; iii. Descubrir la posible relación entre la expresión oral y escrita y la estructura del pensamiento; y iv. Estudiar la relación del nivel mental con el tipo y amplitud de las definiciones dadas por los alumnos.

Existen notables similitudes en los objetivos de estas tres investigaciones al igual que ocurre con sus conclusiones: Para Louzan y otros (1981), el significado de las palabras varía a través de las etapas estudiadas hacia una conceptualización cada vez más concreta. Adrián y Jáimez (2014) sostienen que los alumnos del quinto año de bachillerato obtuvieron mayores porcentajes de interpretación en todos los refranes, lo que se corresponde con la presunción de que a mayor nivel académico crece el nivel de comprensión, es decir, a mayor nivel educativo que suele ir, generalmente, de la mano con la edad, se consigue mayor competencia para entender el lenguaje metafórico.

Otras conclusiones apuntan a la dificultad que creen que surge en la formación de conceptos y la asociación significado-significante. Para Medici y otros (1986), las

respuestas al cuestionario revelan que la presencia de un *nombre común*, que se puede atribuir a una figura geométrica, suele influir positivamente en el criterio con el que los niños agrupan o asocian figuras. De igual manera, los autores distinguen dificultades que se afloran al describir las figuras cuando no se pueden constatar con nombres comunes. Esta conclusión tiene estrecha relación con los resultados obtenidos por Louzan y otros (1981): un mismo vocablo no representa lo mismo en las distintas etapas o edades. Agregan que los conceptos espontáneos, cuando no responden a elementos concretos, tienen mayor dificultad para su definición y conceptualización que los científicos (paz, arte, justicia), por lo que se supone que los conceptos espontáneos y científicos parecen seguir distinta evolución.

En este mismo orden de ideas, los marcos de conocimiento son altamente valorados, pues los sujetos pueden responder a distintas situaciones basados en las experiencias que poseen. Sobre este aspecto, Bernstein (1985) sostiene que los contextos de socialización del individuo permiten en un plano formal la relación entre la familia, la escuela y el campo laboral con el desarrollo, con los modos de comunicación y a su vez con las funciones intelectuales. Es decir, todas las variables que pueden intervenir en el desarrollo cognitivo y lingüístico se reagrupan para construir un marco teórico que dé lugar a la adquisición de conocimientos. Es así que los contextos de aprendizaje, por diversos que sean, tienen incidencia en lo que los individuos aprenden y, por esta razón, lo aprendido varía de un ser humano a otro, si se considera el contexto. Por su parte, Díaz Barriga (2003) expresa que el conocimiento tiene la posibilidad de abstraerse del contexto en el que se adquiere o usa. Esto debido a que el conocimiento es producto de la actividad humana y responde a contextos determinados que se adaptan a la cultura en la que se produce. Todo esto resulta en una discusión que involucra la incidencia que lo social versus lo cognitivo en la adquisición de la lengua.

Otras investigaciones se han propuesto destacar el carácter metafórico del lenguaje y determinar cuál es la relación que existe entre el desarrollo cognoscitivo, la formación de conceptos y el lenguaje abstracto como un elemento que interviene en la adquisición y desarrollo de la lengua materna, así lo hizo Adrián (2009) en *Desarrollo semántico y formación de conceptos: la metáfora, un recurso para la comprensión de conceptos*

*abstractos en la edad escolar.* Afirma la autora que “la metáfora, al explicar lo desconocido a partir de lo conocido, puede ser un recurso útil para propiciar el desarrollo de conceptos abstractos en la edad escolar” (p.1).

De la misma manera, otros estudiosos aseveran que la formación de conceptos es importante en la vida del ser humano, en la comunidad, en la escuela y en la apropiación de los conceptos científicos. Coronas (1975), por ejemplo, en un artículo titulado *Estrategias utilizadas en la formación de conceptos*, expresa que “el uso de conceptos es simplemente aplicar lo aprendido a una situación presente. En los seres humanos las palabras y los símbolos significan cierta experiencia”. (p.100). Turégano (2006) en *Una interpretación de la formación de conceptos y su aplicación en el aula* procuró la distinción entre el concepto y la imagen del concepto en la enseñanza y aprendizaje de la matemática y la geometría; le otorgó preponderancia al proceso de su construcción y no solo al concepto *per se*. Todos estos aspectos son determinantes en la formación de los docentes de estas áreas según lo descrito por el autor.

Panofsky, John-Steiner y Blackwell (1985), en *El desarrollo de los conceptos científicos: una incursión en la teoría de Vigotsky*, mencionan que en la disciplina psicolingüística se ha hablado sobre el concepto y su desarrollo, asimismo, que sobre este aspecto se han hecho diversas distinciones y tipologías “como perceptual *versus* conceptual, concreto *versus* abstracto o funcional *versus* analítico” (p.83). Con el propósito de caracterizar los tipos de conceptos trabajan siguiendo las ideas de Vygotsky (1973 [1934]), quien distingue entre estas dos clases:

un conjunto de conceptos ‘espontáneos’ es primariamente inductivo y está fuertemente basado en la historia de la experiencia individual del que aprende, mientras que el conjunto ‘científico’ es transmitido en forma sistemática por instituciones de distribución de conocimiento dentro de cada sociedad en particular. (p.83).

Esta perspectiva tiene notables implicaciones educativas, pues alude a que el aprendiz usa algunos conceptos espontáneos que posteriormente son formalizados por o en la escuela y se convierten en conceptos científicos. Sobre esta misma temática, Bejarano (2011) realizó el estudio *La formación de conceptos científicos en los*

*proyectos pedagógicos de aula*. Se enfoca en la importancia que posee la formación de conceptos en los niños en edad preescolar. Reflexiona sobre qué es un concepto y cómo se construyen los científicos que pasan de lo implícito a lo explícito. Halló que no fue posible que los estudiantes pasaran de los conocimientos cotidianos a los científicos, pero que a medida que el contexto les exigió desarrollar tareas específicas hubo un cambio de lo conceptual a lo representacional. Concluyó que adquirir nuevos conceptos o conceptos científicos pasa por asumir un sistema de representaciones culturales con un lenguaje más complejo y abstracto que se vale de un sistema de representaciones externas.

Barraza (2003) llevó a cabo un estudio con niños de educación primaria y con adultos de la Comunidad Indígena en Michoacán, México. Se interesó por descubrir cómo los pequeños aprenden los temas ambientales, su familiaridad y la comprensión de conceptos, primordialmente, en dos ámbitos a saber: la escuela y el hogar. Encontró que los conceptos se adquieren a través del desarrollo cognoscitivo aunado a la experiencia, razón por la que los menores ameritan de la ayuda de sus padres y miembros adultos de la sociedad para conseguir escenarios idóneos de aprendizaje.

Existen otras investigaciones que han incursionado en el uso de herramientas tecnológicas para el estudio de la formación de conceptos, específicamente en la construcción de *software*, entre ellas, se tiene la adelantada por Furnó, Valles y Burcet (2002). En este trabajo titulado *Criterios categoriales en la formación de conceptos referidos al sonido musical: un estudio con adolescentes de 13 años*, los participantes interactuaron con un software de clasificación de sonidos en un espacio virtual, llamado Test de Atributos del Sonido (TAS), a fin de resolver un problema de formación de conceptos en el campo del sonido musical. En similar orden de exploraciones científicas, Marchena, Alcalde, Concepción, Navarro Ruiz (1998) publicaron *Formación de conceptos en alumnos de educación infantil mediante instrucción asistida por ordenador*. Para este experimento, diseñaron un *software* educativo, llamado “Jugar con...”. La herramienta tuvo como objetivo enseñar conceptos básicos de formas, colores y posiciones corporales a los alumnos de Educación Infantil.

Entre las conclusiones obtenidas por Furnó y otros (2002), destacan dos: la primera es que una gran parte del corpus se apoya en hipótesis no dicotómicas, intentan una y otra vez clasificar los sonidos según un único atributo y cuando no se halla solución, cambian de propiedad. Hubo algunos participantes que pudieron operar con clases dicotómicas categoriales, de esta manera formaron nuevos conceptos a partir de criterios clasificatorios que comprometían los siguientes pares de dimensiones: sonoridad y duración (en coincidencia con la categoría de base del test); altura y duración, y altura y sonoridad. La segunda conclusión es que la resolución de un problema de formación de conceptos en el campo del sonido musical evidencia diferencias entre los géneros a favor de las niñas, quienes demostraban una mayor intuición para concebir respuestas que se direccionaban a una solución correcta.

Marchena y otros (1998) aportan dos conclusiones generales: en primer lugar, que el programa multimedia interactivo “Jugar con...”, frente a técnicas de aprendizaje tradicionales, facilita notablemente la apropiación de los conceptos básicos de posiciones corporales y formas en niños de tres años de edad con dotación intelectual normal. Y, en segundo, que el uso de Técnicas de Control de Estímulos por medio de instrucción asistida por ordenador de un diseño instruccional parece facilitar considerablemente el proceso de generalización de los conceptos entrenados debido al efecto expansivo de este tipo de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las investigaciones enunciadas abren una nueva noción de cómo se desarrolla la formación de conceptos, más allá de las etapas tempranas, vista tradicionalmente como el proceso que permite agrupar y relacionar distintos objetos principalmente por sus características físicas, tales como: colores, formas, tamaños, cantidades, clasificaciones y asociaciones; pues se consiguen habitualmente investigaciones que aluden a la relación entre las palabras y los objetos, eventos o situaciones y como estas características permiten agruparlos en una categoría. Como lo corroboran algunas de las investigaciones antes mencionadas, actualmente se distinguen estudios que conciben la formación de conceptos como el resultado de un

proceso de comprensión de la lengua<sup>2</sup> que permite conocer la relación que existe entre la edad de quien aprende y el grado de escolaridad. Entre ellas están: Louzan y otros (1981), Medici y otros (1986) y Adrián y Jáimez (2014).

Sucesivamente, existe una investigación de Escallón y otros (2019) que aborda la formación de conceptos, pero en este caso a través de la representación de los conceptos en textos expositivos y modelos conceptuales en los cuales la escuela juega un papel fundamental. Sus objetivos fueron describir y analizar el proceso de cambio en la comprensión de conceptos científicos de los estudiantes de grado séptimo a partir de su participación en una estrategia pedagógica de seis módulos; cada módulo comprendió una o dos sesiones, según fuera necesario. Durante el desarrollo de esta investigación se concibió que el aprendizaje de un sistema de conceptos científicos es la base del desarrollo de conceptos en la escuela. Asimismo, se refuerza la idea de que un obstáculo para lograrlo es que los conceptos se aprenden como palabras vacías sin contenido adecuado. La estrategia busca superar los conceptos erróneos, simplistas o vacuos sobre la naturaleza y el ambiente arraigados en el sistema conceptual de los estudiantes.

Consecutivamente. Se presentan tres investigaciones en portugués sobre la formación de conceptos, sin embargo, en esta oportunidad el nexo que las une son los adolescentes. En primer lugar, Vygotsky y Lacan: consideraciones sobre la formación de conceptos en la adolescencia por Viola (2017). Tenía como objetivo comprender las relaciones de los sujetos adolescente con conocimientos. Se usó la metodología de investigación en psicoanálisis. Esta investigación se sustenta en los principios teóricos de Lacan (1962-1963/2005) y Vygotsky (1930-1931/2012), una vez advertida la conexión entre estas dos concepciones sobre la pubertad y el pensamiento conceptual se conciben como importantes referentes teóricos por su contribución al enfoque psicoanalítico de la adolescencia.

En segundo lugar, Formación de conceptos en sexualidad en la adolescencia y sus influencias de Garrido y otros (2011). Estos autores consideran que la producción y

---

<sup>2</sup> ¿O tal vez es el único mecanismo que posee el científico del pensamiento para verificar la competencia comprensiva del humano?

difusión de información sobre sexualidad para adolescentes son precarias y contribuyen a la difusión de información errónea. Por ello, es necesario comprobar cómo los adolescentes abordan la formación de conceptos sobre la sexualidad, para esto comparan el grado de información entre grupos de adolescentes con educación formal, no formal e informal y conocer algunas influencias en la formación de estos conceptos. Se valieron de un corpus de 27 adolescentes, entre 13 y 19 años que respondieron un cuestionario sobre sexualidad.

En tercer lugar, otra investigación que aborda la formación de conceptos en adolescentes es la de Anjos (2017). Titulada: Educación escolar de adolescentes y entrenamiento conceptos científicos. Propone el abordaje específico de la concepción de la adolescencia y su desarrollo: un enfoque psicológico en el contexto escolar. Considerando que, para la psicología histórico-cultural, la adolescencia es un momento privilegiado tanto para el desarrollo del pensamiento por conceptos, como para la formación de la concepción del mundo y el desarrollo de la autoconciencia, la hipótesis de este trabajo es que la educación escolar puede contribuir de manera decisiva, a través de la enseñanza de conocimientos sistematizados, al desarrollo psicológico de los adolescentes en el sentido de superar los límites de los conceptos cotidianos.

Devenido de las últimas investigaciones citadas se tiene que: Escallón y otros (2019) se sustentaron en la teoría sociocultural de Vygotsky, y que, para ellos la importancia de los modelos conceptuales que los representan se sostiene en la escritura como herramienta de su proceso de construcción. En esa investigación los resultados demostraron que la estrategia fue efectiva para ayudar a los estudiantes a superar sus preconcepciones y construir conceptos adecuados, representados en modelos y textos expositivos. En Garrido y otros (2011) se observó que más de la mitad de los jóvenes no demostraron conocimientos adecuados sobre el tema, hubo una diferencia significativa en la información entre los grupos. Aunque la mayoría los adolescentes afirmaron tener contacto con el tema en la escuela y en la familia, reconocen a los amigos como la principal fuente de influencia. Estos resultados demuestran la necesidad para mejorar los espacios de formación de conceptos.

Finalmente, Anjos (2017) reconoce que, aunque el niño, incluso a la edad más temprana, ya está en proceso de formación de conceptos, fases de la formación de grupos sincréticos y pensamiento por complejo, solo en la adolescencia se forman los verdaderos conceptos, teniendo los conceptos científicos su expresión más expresiva. Mientras tanto, surge una pregunta: ¿la escuela jugó su papel en la transmisión del conocimiento clásico, sistematizado, para que exista la formación de verdaderos conceptos científicos y no pseudoconceptos? La asimilación de conceptos científicos comienza con las explicaciones del profesor. Al asimilar conceptos científicos, es común que los estudiantes confíen en la experiencia cotidiana y el conocimiento espontáneo en el que se basaron.

En cuarto lugar, se presenta una tesis doctoral cuyo idioma original es el inglés y su autora Perry (1966). Esta se titula: Desarrollo del concepto de estudiantes universitarios expuestos a experiencias de aprendizaje organizadas y sistemáticas en las relaciones familiares. Las conclusiones se basan en el desarrollo de la comprensión conceptual en el área de relaciones interpersonales. El enfoque conceptual para enseñar las relaciones familiares como desarrollado en este estudio resultó en la capacidad de la universidad para desarrollar entendimientos conceptuales. La evidencia indica que el contenido del curso, organizado en el base de conceptos, principios y generalizaciones proporcionan un marco adecuado para organizar experiencias de aprendizaje en las relaciones familiares que fomentaron el desarrollo de conceptos. Los estudiantes pudieron sacar conclusiones de forma independiente, enunciados como generalizaciones, basados en experiencias de clase relacionados con el concepto. La exposición previa al enfoque conceptual de la enseñanza facilitó el desarrollo posterior de la comprensión conceptual. Las generalizaciones desarrolladas por los estudiantes se pueden clasificar según nivel y proceso cognitivo utilizado. Algunos de los estudiantes eran capaces del más alto nivel de conceptualización, es decir, hacer inferencias, crear y evaluar hipótesis y deducir conclusiones lógicas.

Las precitadas investigaciones sustentan la idea vygotskyana de que en la adolescencia la formación de conceptos cumple una función de crecimiento social y cultural que tiene influencia en los contenidos estudiados y en el desarrollo del

pensamiento, a su vez que los conceptos espontáneos transitan con la influencia de la escuela a la formación de los conceptos científicos. Aquí cobra sentido lo expuesto por Vygotsky (1973 [1934]) “Los niños pueden hacerse cargo y entender la tarea experimental, bastante tiempo antes de los 12 años, pero hasta esa edad no son capaces de formar nuevos conceptos.” (p. 86). Por ello, se considera que los niños se diferencian de los adolescentes y los adultos en el modo que la mente trabaja en la formación de conceptos.

Por esta razón, todas las investigaciones antes enunciadas y las que refieren precisamente al estudio en adolescentes son las que más similitudes guardan con la investigación aquí propuesta, pues se toma en consideración lo dicho por Vygotsky (1973 [1934]): una de las actividades de mayor complejidad es el uso “de un concepto, finalmente aprendido y formulado en un nivel abstracto, a nuevas situaciones concretas que puedan ser consideradas en estos términos abstractos, un tipo de transferencia que, usualmente, se domina sólo hacia el final del período adolescente.” (p.115). Así que, se considera que en la adolescencia se poseen mayores habilidades para la formación de conceptos.

En consecuencia, puede manifestarse que para esta investigación se entenderá que la formación de conceptos debe estar estrechamente conectada con el paso al período de la adolescencia, la educación y con el aprendizaje de la lengua escrita. Concibiendo a su vez que la lengua escrita no se desarrolla de la misma manera que el habla, pues su evolución implica un alto nivel de abstracción en el que no existe un interlocutor inmediato “las funciones psicológicas en las cuales se basa el lenguaje escrito aún no han comenzado a desarrollarse en su exacto sentido cuando comienza la enseñanza de la escritura.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.139). Es así que la lengua escrita debe fundamentarse en procesos rudimentarios que apenas comienzan “La instrucción escolar induce el tipo generalizador de percepción y juega así un papel decisivo al hacer que el niño tenga conciencia de su propio proceso mental.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.130). Es decir, la escuela tradicionalmente asume la enseñanza del código escriturario, y la toma de conciencia en ese proceso da lugar a la formación de

conceptos. Esto “si conciencia significa generalización, la generalización a su vez significa la formación de un concepto sobreordenado” (Vygotsky, 1973 [1934], p.130).

Esta situación origina distintos niveles de generalidad en los conceptos, puesto que “un concepto sobreordenado implica la existencia de una serie de conceptos subordinados.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.130). Esto pone de manifiesto la relación que existe entre desarrollo e instrucción “el primero crea las potencialidades, la segunda las realiza.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.132). Por consiguiente, el aprendizaje depende del desarrollo “no se puede enseñar a un niño de un año a leer, o a uno de tres a escribir. El análisis del aprendizaje se reduce así a determinar el nivel evolutivo que deben alcanzar determinadas funciones para que la instrucción sea factible.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.132). En síntesis, la instrucción propicia el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mientras estas evolucionan, asimismo coadyuba en la evolución de los conceptos científicos que se fundamentan en los conceptos espontáneos.

Del arqueo de fuentes realizado, emergen preguntas entre las que sobresalen las siguientes: ¿el desarrollo del lenguaje está condicionado por hábitos de lectura?, ¿esta compleja actividad lingüística cumple algún rol en la formación de conceptos?, ¿la formación de conceptos permite la apropiación del conocimiento? Asimismo, valdría la pena identificar los elementos cognitivos que intervienen en la comprensión y la producción de textos, saber si la formación de conceptos está influenciada por el contexto sociocultural, si todos los individuos expuestos a una misma realidad manejan los mismos conceptos. Por lo que se ha visto en el arqueo de fuentes precedente, este asunto se ha examinado poco desde el punto de vista científico<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Quizá la escasa discusión del tema se deba a que se ha dado por sentado la uniformidad genérica; es decir, que todos los sujetos desarrollan los conceptos a determinadas edades y que existe una única manera en la que se consolida la formación de conceptos, concebida como “el proceso por el cual un determinado sujeto identifica y selecciona una serie de rasgos o claves relevantes de un conjunto de objetos, con el fin de abstraer sus características o propiedades esenciales que le permitan identificarlos como clase (...) Es también la regularidad de eventos u objetos reales o imaginarios que se puedan describir. Una persona entiende un concepto cuando lo puede identificar y puede emplear ejemplos de la regularidad en forma apropiada a las circunstancias.” (Sosa, Cocom y Vidal, 1995, p.24).

Para la presente investigación se parte de esta premisa: Los estudiantes universitarios poseen mayor dominio de las habilidades lingüísticas y discursivas propias del nivel educativo en el que se encuentran, destrezas que les deben permitir la comprensión y producción de textos escritos haciendo uso de su memoria semántica. Es decir, se parte de la presunción de que, a mayor nivel educativo, mayor el grado de desarrollo en la formación de conceptos del ámbito académico.

En virtud de lo antes dicho, esta investigación se aproximará a producciones escritas por jóvenes universitarios cursantes del primer semestre de carreras humanísticas (Psicología, Comunicación social y Letras) de la Universidad Católica Andrés Bello, sede Caracas, con el propósito de analizar la formación de conceptos, considerando que las formas más simples en que se usa el lenguaje involucran procesos complejos de comprensión y producción de textos, que tienen incidencia directa en la comunicación entre los seres humanos. Concretamente, se pretende responder preguntas cómo las siguientes: ¿Cómo está el nivel en la formación de conceptos académicos de los estudiantes universitarios estudiados?, ¿se hallan estos estudiantes en el nivel esperado según su edad y nivel instruccional?, ¿puede relacionarse la calificación que recibieron estos estudiantes con su nivel en la formación de conceptos?, ¿habrá alguna diferencia en el nivel para formar conceptos y el género o sexo del escribiente?

## **1.2. Direccionalidad de la Investigación**

### **1.2.1. Objetivo General**

- Analizar la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos a través de sus producciones escritas.

### **1.2.1. Objetivos Específicos**

1. Identificar los tipos de conceptos desarrollados por los estudiantes en sus textos académicos escritos.

2. Describir el nivel de desarrollo en los conceptos mostrados por los estudiantes en su escritura.
3. Comparar el nivel en la formación de conceptos en jóvenes universitarios venezolanos según su sexo.
4. Verificar la correspondencia entre la calificación asignada y el nivel de formación de conceptos de los estudiantes.

### **1.3. Relevancia de la investigación**

Un tema poco tratado adquiere inmediatamente importancia, sin embargo, la relevancia de este puede ir más allá. Bermejo (1986) asegura que

la vida humana sería difícil, si no imposible, sin conceptos y categorías, ya que solamente no necesitaríamos un término para cada entidad individual, haciendo complejo el lenguaje y la comunicación laboriosa, sino que en general nuestro mundo mental se vería sumido en el caos. La categorización constituye una actividad cognitiva frecuente y su utilización resulta funcionalmente imprescindible en el ámbito del lenguaje, del recuerdo, de la percepción, etc. (p.25).

Importa estudiar, entonces, la formación de conceptos porque este es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas. Este proceso permite que el ser humano acceda al mundo, lo entienda, lo interprete y lo organice a partir de los conceptos que se comparten socialmente y que se expresan a través de las palabras. Esto es lo mismo que decir que la posibilidad de formar conceptos es lo que hace que un individuo se integre al mundo y haga vida social. A medida que el hombre evoluciona física y cognitivamente va pasando de etapas más simples hacia las más complejas o de las inferiores a las superiores; va aprehendiendo o comprendiendo primero los significados concretos (pelota, carro, muñeca, etc.), luego los abstractos (libertad, democracia, totalitarismo, justicia, educación, amor, odio, etc.), algo similar debe ocurrir con los atributos. Compara sus propiedades (pequeño, mediano, grande; pesado y liviano; lejos y cerca; arriba y abajo; complejo y simple; fácil y difícil; bien, regular y mal; peligroso, seguro, etc.).

En efecto, la formación de conceptos como proceso de generalización le permite al individuo organizar en una suerte de repertorio la información que comprende del mundo. Para reforzar esta idea, se acude a Vygotsky (1973 [1934]) quien dice que “el niño toma conciencia de las diferencias antes de las semejanzas no porque las diferencias conduzcan a una inadaptación, sino porque el conocimiento de las similitudes requiere una estructura más avanzada de generalización o de un concepto.” (p.126). En este caso hacerse consciente faculta a los individuos para conocer sus operaciones mentales y dominarlas, pues cuando se acude a la generalización es porque se reflexiona en cuanto a los atributos de lo conceptualizado y se precisa de sus características que lo sitúan en un determinado grupo.

Por otro lado, “Cuando impartimos al niño el conocimiento sistemático, le enseñamos muchas cosas que no puede ver o experimentar directamente, ya que sus conceptos científicos y espontáneos difieren en su relación con la experiencia del niño” (Vygotsky, 1973 [1934], p.123). Este es un tema interesante para el sector educativo, pues palabras y conceptos son dos elementos que integran la adquisición y desarrollo de la lengua, puesto que el sistema de signos lingüísticos del que hacen uso los hablantes se constituye en una serie de conceptos socialmente compartidos que posteriormente serán la base de los conocimientos adquiridos. Ni los conceptos espontáneos ni los científicos se absorben ya listos, pero estos tienen gran influencia en la relación entre la instrucción y la formación de conceptos.

En la instrucción escolar los conceptos científicos “con su jerarquía sistemática de interrelaciones, parece ser el medio dentro del cual se desarrollan en una primera etapa el conocimiento y las destrezas para ser transferidas más tarde a otros conceptos y a otras áreas del pensamiento.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.130). Habitualmente la escuela reconoce que los conceptos científicos incentivan la conciencia reflexiva. En el caso particular de esta investigación, la escritura ha sido un aspecto de vital importancia, debido a que el instrumento de recolección de datos en este trabajo fue una producción escrita por estudiantes que recién ingresan a la Universidad. Generalmente en la educación se ha utilizado la lectura y la escritura como medios de evaluación de los conocimientos que poseen los estudiantes en un área específica. Y

todo esto se ha hecho sin capacitar a los alumnos en la escritura de distintos tipos de textos, y menos aún en la especificidad de las disciplinas que exigen un uso particular de la lengua.

En esta investigación se analiza la formación de conceptos de estudiantes universitarios a través de sus escritos porque los conceptos constituyen un aspecto importante en la resolución significativa de problemas. Esta depende de “la disponibilidad, en la estructura cognitiva del estudiante, de conceptos de orden superior (en la adquisición subsumidora de conceptos) y de conceptos subordinados (en la adquisición de conceptos de orden superior).” (Ausubel, 2002, p.27). Asimismo, este autor dice que en primer lugar “los seres humanos interpretan las experiencias perceptivas «en bruto» en función de unos conceptos particulares de sus estructuras cognitivas, y en segundo lugar que “los conceptos constituyen los componentes básicos tanto del aprendizaje significativo basado en la recepción de proposiciones declarativas como de la generación de proposiciones significativas en la resolución de problemas.” (Ausubel, 2002, p.27).

Se toman en consideración para la presente investigación dos ideas de Vygotsky (1973 [1934]): por un lado, que la formación del concepto tiene su origen en la primera infancia, pero que las funciones intelectuales que permiten esta facultad maduran y se desarrollan únicamente en la pubertad. Y, por otro, que “el nuevo significado de la palabra, su utilización como un medio para la formación del concepto es la causa psicológica inmediata del cambio radical que se produce en el proceso intelectual al llegar al umbral de la adolescencia.” (p.91). Desde la perspectiva del psicólogo ruso (1973 [1934]) sobre la formación de conceptos, una vez cubiertas estas dos etapas cronológicas, ya debería estar totalmente consagrada la capacidad en cuestión, y los individuos deberían aprender y dirigir sus propios procesos mentales a través de las palabras o signos como componentes esenciales en la formación de conceptos; por esta razón, se decide realizar esta investigación con estudiantes universitarios.

Para esta investigación se elige la escritura porque esta es la principal forma de expresión en cualquier contexto académico en el que los textos ofrecen evidencia de la construcción y divulgación del conocimiento “las motivaciones para la escritura son

más abstractas, más intelectualizadas, y están más distantes de las necesidades inmediatas.” (p.138). Asimismo, es el acceso a una muestra directa de lo que realmente saben los estudiantes, de cómo organizan los conceptos y relacionan los conceptos, es decir, “al escribir, debe comprender la estructura del sonido de cada palabra, analizarlo, y reproducirlo en símbolos alfabéticos, que debe haber estudiado y memorizado con anterioridad.” (p.138). La organización de cada palabra es lo que dará sentido a las relaciones que establecen entre la red de signos y significados que dan lugar a la formación de conceptos.

En este mismo orden de ideas, Clemente (2002) aporta a la solidez de este estudio cuando sostiene que “los profesionales educativos deben fomentar los usos más elaborados del idioma en todos sus niños, tengan éstos el origen socioeconómico que tengan”. (p.164). Adicionalmente, considera que la escuela debe potenciar los conocimientos demostrados espontáneamente por el aprendiz. Ahora, el éxito de la enseñanza de la lengua materna muchas veces dependerá de qué sepan los maestros sobre este tema, las autoridades, etc. Es necesario que a nivel universitario la lectura y la escritura se consoliden como medios que permitan el desarrollo de competencias que tendrán incidencia directa en el aprendizaje y construcción del conocimiento. Los estudiantes deben involucrarse en sus procesos de aprendizaje y no solo ver la lectura y la escritura como actividades sino como medios que le permitirán apropiarse de los conocimientos propios de las áreas de interés de las especialidades en las que se desempeñan.

Por otro lado, al estudio del lenguaje se han aproximado inicialmente, los psicólogos que pretendían explicar la adquisición del lenguaje para así responder a otros planteamientos del desarrollo psicológico humano y que se inclinaron por el tema de la psiquis. Seguidamente, los lingüistas estudiaron el lenguaje concibiéndolo como una característica del ser humano, se focalizaron en su estructura y en la capacidad de creación de múltiples enunciados; por ejemplo, les movía saber “si las diferencias en ejecución son debidas a diferencias en el lenguaje o a diferencias en el conocimiento, que se reflejan en el lenguaje” (Bourne, Ekstrand y Dominowski, 1975, p.358). Ahora bien, como se investigó sobre la formación de conceptos es posible también que una

exploración con estas características responda qué relación existe entre el lenguaje y el pensamiento. De este modo se estará enriqueciendo esta vieja discusión y se estaría reconociendo el carácter transdisciplinario de esta investigación que conecta la psicología, la lingüística, la pedagogía y la didáctica.

Otro aspecto que reviste de importancia al presente estudio es que se trabaja la formación de conceptos desde la perspectiva de los estudiantes de educación superior y no son abundantes las investigaciones en esta etapa, aunque en este trabajo se pudieron rastrear varias investigaciones con adolescentes en español y en portugués y una con estudiantes universitarios en inglés. La formación de conceptos se suele estudiar en niños, tomando en consideración la adquisición de la palabra y su respectivo referente que es el primer paso en el proceso de generalización.

En otros casos la formación de conceptos ha sido estudiada con adolescentes, pero identificando el nivel de desarrollo de los conceptos a partir de instrumentos de recolección de datos previamente elaborados para tal fin. Específicamente, en esta investigación la muestra se obtuvo de una situación en la que la docente solicitó a sus estudiantes la elaboración del texto en su praxis académica ordinaria en el interior de un aula de clase presencial. En el momento en que la profesora realizó esta práctica no consideró que su producto se utilizaría posteriormente para una actividad investigativa sobre formación de conceptos. Fue en una conversación académica ulterior cuando se acordó y facilitaron los escritos para su destino como corpus.

Finalmente, el hecho de que se haya trabajado con estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, –la universidad privada a nivel nacional mejor ubicada en la octava edición del QS World University Rankings, edición 2018 (Meza, 2018, s.p.), fecha en la que se recogieron los datos<sup>4</sup>–, también les otorga importancia a los resultados obtenidos aquí, pues se podrá constatar en investigaciones posteriores, cuyos

---

<sup>4</sup> Es una de las universidades privadas de mayor prestigio del país. Según el Ranking Latinoamericano QS 2019, con respecto a las universidades nacionales, la UCAB (con 47,5 puntos) –privada– se ubica solo por detrás de La Universidad Central de Venezuela (con 63,1 puntos) y la Universidad Simón Bolívar (con 60,4 puntos) –públicas ambas. “Sin embargo, todas ellas bajaron su puntuación respecto al ranking general el año pasado. Por ejemplo, en 2017 la UCV obtuvo la posición 18. Pero en 2018 resultó en la posición 28” (Fermín Kancev, 2018).

informantes y muestras representen a la universidad pública. En una Venezuela en crisis (López Maya, 2016; y Briceño Vivas, 2014), en la que varios especialistas aseguran que la educación pública ha desmejorado de modo significativo (Muñoz Flores, 2017), que los estudiantes han declinado sus competencias lingüísticas, escriturarias y comunicativas, y que está en riesgo la cognitiva (Leáñez Aristimuño, 2015), los resultados obtenidos servirán como referencia y punto de comparación para que desde las instituciones con competencias educativas que puedan hacerlo se estructuren políticas y acciones con el propósito de detener y revertir esta calamidad. Si se reportan resultados satisfactorios se debe controlar las alarmas, pero si estos estudiantes muestran insuficiencias, se debe encenderlas. Pues, los resultados dan cuenta del estado de la formación de conceptos de los estudiantes que recién ingresan al nivel universitario. Una vez expuesto en qué consiste esta investigación, las tareas propuestas y su importancia, seguidamente se desarrollarán los postulados teóricos más relevantes.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. El concepto**

El concepto es “un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción, sino que puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.119-120). El concepto no es una actividad mecánica y creativa sino un modo de expresión y comunicación. Tampoco “es una formación aislada, osificada, que no sufre cambios, sino una parte activa del proceso intelectual comprometida constantemente en servir a la comunicación, a la comprensión y a la solución de problemas.” (p.84). Se denomina concepto “a aquella entidad cognitiva que organiza los objetos y eventos del mundo como pertenecientes a una clase porque tienen características especiales que las diferencian de otros objetos.” (Clemente, 2000, p.64).

Vygotsky (1973 [1934]) presenta el concepto como:

una red de inferencias signo-significado, mediante la cual pasamos a través de un conjunto de propiedades de criterio observadas, mostradas por un objeto o suceso, a la identidad de clase del objeto o suceso en cuestión, y de aquí a la realización de inferencias adicionales respecto a otras propiedades no observadas del objeto o suceso. (p.233).

EL concepto es una generalización “un concepto formulado en una palabra es un acto de generalización” (Vygotsky, 1973 [1934], p.120). Este puede ser primitivo o avanzado “toda definición supone una significación y todo significado expresado verbalmente representa una generalización o un concepto, ya sea de tipo primitivo o avanzado.” (Louzan y otros, 1981, p.26). Una generalización es un elemento que universaliza y que normalmente implica cierta relación. Esta puede llegar a representar

una conclusión que permite el entendimiento y que da orden y sentido al conocimiento. Para Perry (1966) “Conceptos y generalizaciones no son, de acuerdo con la literatura, separados y distintos, ni es una clara distinción entre los dos necesarios para la mayoría de los propósitos educativos.” (p.10). De manera teórica el valor de ambos “en el proceso educativo reside en la suposición de que una comprensión de los conceptos sistemáticos sobre en el que descansa un campo de conocimiento proporciona al estudiante un marco de referencia para pensar y evaluar experiencias futuras.” (Perry, 1966, p.10).

El significado se concibe como “un fenómeno del pensamiento por un lado (como acto comprensivo) y del habla por otro (como expresión verbal).” (Louzan y otros, 1981, p.26). Para Ausubel (2002), “los conceptos se pueden definir como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen unos atributos característicos comunes y están designados por el mismo signo o símbolo.” (p.26). Para Perry (1966) un concepto puede definirse como:

una idea básica, expresada en palabras, que da orden y significado al conocimiento y la experiencia y se refiere a una categoría de objetos o eventos. Un concepto puede concebirse como una idea significativa, una idea que se desarrolla y cambia a medida que la persona aumenta. comprensión a través de nuevas y variadas experiencias. En el proceso educativo, se asume que los conceptos forman la estructura básica del contenido áreas y consisten en los principios básicos o fundamentos que hacen que cualquier tema significativo para los estudiantes. Se considera que los conceptos dan unidad al conocimiento y proporcionan una base para la organización y evaluación de experiencias de aprendizaje. (p.10).

La simple equivalencia entre palabras y referentes concretos o abstractos no es necesariamente un concepto, sino que se precisa de las habilidades cognitivas de los individuos para poder formar un concepto que es “más que la suma de determinados enlaces asociativos formados por la memoria, más que un simple hábito mental.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.119-120). El signo o símbolo que designa a los conceptos es la palabra “no existen ni pueden existir pensamientos -entre ellos, conceptos- fuera de las palabras.” (Boguslavski, 1961, p.206). La palabra es “como fenómeno de la

lengua y que por concepto como forma de pensamiento.” (Boguslavski, 1961, p.206). Los conceptos provienen de una tradición sociocultural y necesitan de las palabras para significar. Todo concepto “se encarna, se fija en una palabra o en un grupo de palabras en las que halla su expansión material. Mientras no existen tales palabras, mientras no se han hallado, no existe tampoco el concepto.” (Boguslavski, 1961, p.206).

La palabra es el medio imprescindible para la formación de conceptos, mientras que el concepto es un acto de pensamiento complejo y de generalización. Este permite agrupar los objetos o eventos de la realidad como pertenecientes a una clase. Sin importar en qué situación se encuentre un individuo hay una realidad que debe conocer y esta es que todo lo existente, concreto o abstracto, tiene un nombre, y a su vez un concepto, “el concepto se presenta siempre en calidad de significado de alguna palabra. El significado de la palabra, siempre –de una u otra manera–contiene un concepto.” (Boguslavski, 1961, p.219). Y es precisamente esta particularidad la que permite que se puedan emplear los nombres de los conceptos para comunicarse sin la necesidad estricta de definir cada concepto o de asociar los nombres con sus referentes.

### **2.1.1. El concepto y sus propiedades**

La formación de un concepto toma en consideración las propiedades o rasgos de lo definido, su función, su organización o jerarquización y relación con otros conceptos. Cuando se forman conceptos o nombran sucesos, eventos y objetos, se alude a sus propiedades físico-perceptivas, es decir, se revela cómo se ve, lo que suele hacerse a través de los siguientes aspectos: forma, tamaño, color; funcionales, qué hace y para qué sirve; sus orígenes, su historia. Un ejemplo más concreto y elemental podría ser este: ¿es planta?, ¿es animal? En general, se alude a lo que se conoce sobre el propio fenómeno u objeto y, en algunos casos, se incluyen connotaciones personales. (Clark y Clark, 1997).

El método de determinación de los conceptos “consiste en que al niño se le pide determinar el significado de una u otra palabra; por ejemplo, se le pregunta, qué es un «perro», qué es una «mesa», qué es un «árbol», y se estudia atentamente el carácter de

sus respuestas.” (Luria, 1995, p.2). Este procedimiento es el que mayores resultados aporta, pues permite aclarar las relaciones que se establecen entre palabras. De esta situación, se pueden obtener respuestas que atiendan los rasgos o funciones, por ejemplo, de la palabra «perro» se obtendría «el perro muerde»; «el perro no es salvaje, es doméstico». Estas respuestas no configuran una acertada determinación del concepto, sino que expresan la descripción de algunas características del propio objeto o de la situación en la que el objeto está involucrado.

Cuando un individuo se enfrenta por primera vez a un concepto –puesto que le es desconocido–, lo primero que intenta es buscar en su repertorio, mediante sus recursos lingüístico, algún concepto que le sirva de medio para la comparación. De este modo, alude a formas que permitan constituir un nuevo concepto a partir de un concepto ya conocido, si está frente de un animal del que se desconoce la etiqueta y el concepto, se puede decir, por ejemplo, parece un gato o un tigre, así se comienza la categorización. El sujeto sitúa el ente desconocido en lo que le es familiar, “lo que nosotros percibimos nos permite usar una palabra determinada como respuesta a un determinado grupo de estímulos” (Coronas, 1975, p.100).

¿Cómo los niños llegan a dominar el sistema de convenciones del que hacen uso los adultos? “Lo que hablamos es útil para el hablante y para los demás, porque otras personas comparten con nosotros el mismo sistema convencional de referencias a las cosas reales por las que los elementos lingüísticos significan algo en la realidad” (Clemente, 2000, p.61). El conocimiento que se posee de los elementos que forman parte del contexto, y de los participantes de las actividades, que se desarrollan cotidianamente produce la apropiación de los conceptos, no solo de los referentes específicos, sino de los conceptos porque “el hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos, acontecimientos y situaciones.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 87).

El mundo que rodea al humano no se describe con palabras aisladas que aluden a objetos, sino que hace referencia a conceptos que construyen la realidad a través de la adquisición de ideas abstractas que permiten la apropiación de los conocimientos. La interacción entre los seres humanos existe gracias a que se comparte una serie de

elementos que hace posible el intercambio de información, entre estos, se halla el dominio de los conceptos.

## **2.2. La formación de conceptos**

La formación de conceptos “es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas” (Vygotsky, 1973 [1934], p.90), empero “no puede ser reducido a la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia o las tendencias determinantes” (Vygotsky, 1973 [1934], p.90), dado que todas las funciones mentales mencionadas son importantes, pero “insuficientes sin el uso del signo o la palabra, como el medio a través del que dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.90).

La generalización devenida del proceso de formación de conceptos requiere de las funciones intelectuales básicas y de la palabra para significar. Un primer paso es la memorización de palabras que posteriormente se asocian con objetos o eventos específicos. Esta situación no conduce en sí misma a la formación de conceptos. Debido a que es indispensable tener un conocimiento consciente de las características comunes o diferentes de lo definido para poder formar un concepto. (Vygotsky, 1973 [1934]).

Apelar a la memoria en la formación del concepto no es suficiente, pues se requiere de operaciones complejas que no pueden ser enseñadas. La experiencia de quien aprende es indispensable, pues la enseñanza directa de un concepto es imposible. No se pueden enseñar conceptos de manera memorística, cada situación amerita una interpretación y reelaboración de la concepción que se tiene de una palabra, “un maestro que intente hacer esto generalmente no logra nada más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad, sólo encubren un vacío.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.120). ¿Qué significa esto? o ¿qué implicaciones tiene? Se admite que se puede instruir rápidamente la correspondencia referencial entre un

objeto, evento o hecho y nombre, es decir, se pueden enseñar palabras, que es diferente a enseñar el concepto.

Los conceptos surgen “únicamente en la sociedad, en el proceso de comunicación entre las personas y solo gracias a esa comunicación que tiene lugar en el transcurso de la producción social.” (Boguslavski, 1961, p. 200). “Nacen y existen en la mente de las personas vivas cuyas caleidoscópicas emociones, estados de ánimo, deseos y apetencias se hallan siempre íntimamente relacionados.” (Boguslavski, 1961, p.219). La formación de conceptos “el desarrollo de los conceptos, o el del significado de las palabras presupone a su vez la evolución de muchas funciones intelectuales: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar”. (Vygotsky, 1973 [1934], p.120). Estos procesos psicológicos benefician el aprendizaje y también el desarrollo de los conceptos.

La formación de conceptos o la categorización “constituye una actividad cognitiva frecuente y su utilización resulta funcionalmente imprescindible en el ámbito del lenguaje, del recuerdo, de la percepción, etc.” (Bermejo, 1986, p. 25). En el momento que las palabras-conceptos dejan de ser ajenos a los individuos y las empiezan a utilizar conscientemente se integran a los conocimientos propios. La formación de conceptos es guiada por las convenciones colectivas que delimitan las características de referencialidad de las palabras con los objetos, hechos, eventos o sujetos que participan de un intercambio de ideas.

En áreas como la psicología Sosa, Cocom y Vidal (1995) han utilizado preferentemente el término de formación de conceptos para:

describir el proceso por el cual un determinado sujeto identifica y selecciona una serie de rasgos o claves relevantes de un conjunto de objetos, con el fin de abstraer sus características o propiedades esenciales que le permitan identificarlos como clase. Entonces es fácil darse cuenta que es de primordial importancia para el sujeto, ya que por medio de este proceso abstraerá las sutilezas que son importantes para desarrollarse en cualquier actividad de la sociedad. Es también la regularidad de eventos u objetos reales o imaginarios que se puedan describir. Una persona entiende un concepto cuando lo puede identificar y puede emplear ejemplos de la regularidad en forma apropiada a las circunstancias. (p.24).

La formación de conceptos es un proceso en el que los individuos logran determinar los rasgos o propiedades de un evento o conjunto de objetos reales o imaginarios. Esto les permite clasificarlos e integrarlos en una clase o categoría, si constantemente se realiza esta actividad podrán en un determinado tiempo apropiarse de las características que son comunes o distintas de cada objeto y en un proceso de evolución acceder a nuevos conceptos. La “adquisición de conceptos” también se reconoce como “formación de conceptos”. Para Bruner y otros (2001), la primera “es el comportamiento realizado al utilizar los atributos discriminatorios de los objetos y sucesos como base para anticipar su identidad significativa.” (p.33). La segunda “constituye el primer paso en el camino de su adquisición. En el caso de las setas, el establecimiento de la hipótesis de que algunas son comestibles mientras otras no, viene a ser un acto de formación de conceptos.” (p.34). Mientras que “la adquisición hace referencia al proceso de encontrar atributos definitorios predictivos que distingan los ejemplares de los no-ejemplares de la clase que se intenta discriminar.” (p.34).

La formación de conceptos es un hecho espontáneo, deductivo y experiencial que se amplifica en el trascurso de la vida del ser humano, lo que permite hablar de este proceso de generalización en cualquier etapa del hombre sin una edad determinada. Durante ese proceso se diferencia el nombrar conceptos; de formar conceptos. Y se describe que el aprendizaje representacional (como nombrar) es el más parecido al aprendizaje memorístico. Este último se produce cuando el significado de unos símbolos arbitrarios se iguala con sus referentes (objetos, eventos y conceptos) y muestran para el estudiante cualquier significado que expresen sus referentes. (Ausubel, 2002).

En la formación de conceptos los individuos se encuentran en un escenario de constante aprendizaje y de negociación de significados. En este se involucran los conceptos propios de la cotidianidad y los conceptos científicos que son atribuidos a la enseñanza especializada que tiene lugar en los contextos de aprendizajes formales, es decir, de aquellos conceptos que tienen su génesis en el proceso de instrucción sistemática. Los conceptos científicos “no se absorben ya listos, y la instrucción y el aprendizaje juegan un papel importante en su adquisición” (Vygotsky, 1973 [1934]),

p.124). Estos tienen mayor grado de complejidad y no solo hacen referencia a un hecho, sino que se construyen con la sucesión de diferentes conceptos que dan lugar a un concepto de mayor complejidad. Los conceptos científicos y los pseudo-conceptos<sup>5</sup> son precursores de los conceptos verdaderos (Vygotsky, 1973 [1934]), p.112).

Los llamados conceptos verdaderos o abstractos surgen de la toma de conciencia del ser humano en su proceso de desarrollo. La tarea de definir un concepto es muchas más difícil “cuando ya no se encuentra enraizado en la situación original y debe ser formulado en un plano puramente abstracto, sin referencia a ninguna situación concreta.” (Vygotsky, 1973, [1934]) p.115). La palabra en este escenario no solo hace referencia a un objeto o estado de cosas, sino que codifica el mundo en el que las ideas cobran sentido.

Los conceptos se estructuran por medio de un proceso de abstracción que produce una serie de aspectos que se convertirán en representaciones mentales. Estas son conceptos que permiten organizar el pensamiento a partir de las experiencias y de la interacción con el contexto social. Todas las personas poseen la capacidad de formular conceptos espontáneamente, y la educación moldea y canaliza dicho proceso de adquisición. El desarrollo conceptual se alcanza por vía espontánea, posteriormente en la escolarización del niño, la escuela los elimina e integra con las definiciones científicas. (Piaget, 1973).

Los conceptos científicos y espontáneos “comienzan en puntos diferentes, pero se encuentran eventualmente.” (Vygotsky, 1973 [1934], p.212). La formación de conceptos de manera espontánea es el pilar fundamental de la conceptualización científica, y tiene incidencia directa en la educación. Asimismo, se “considera como una función del crecimiento social y cultural total del adolescente, que afecta no sólo los contenidos, sino también el método de su pensamiento.” (Vygotsky (1973 [1934]) p.91).

---

<sup>5</sup> Es la forma transitoria del pensamiento en la que aún el adulto normal, capaz de formar y utilizar conceptos, no opera conscientemente con ellos. El adulto se desvía constantemente de los conceptual a lo concreto. (Vygotsky, 1973 [1934], p.110).

La formación de conceptos es “justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente” (Vygotsky, 1973 [1934]), p.59). En la evolución biológica y social del individuo el niño aprenderá palabras asociadas a un objeto e imagen específica, en este mismo proceso se enfrenta a términos que no necesariamente se corresponden con un objeto o fenómeno de la realidad, lo que le exige reestructurar su pensamiento y conducirse progresivamente a la apropiación de conceptos nuevos y abstractos. Los conceptos configurados en la adolescencia requieren de procesos intelectuales superiores y abstractos, y estos forman parte de los conceptos artificiales. Es en este momento en el que se accede al conocimiento consolidado (lenguaje) unido al pensamiento que es, entonces, cuando la persona se entiende a sí mismo, a otras personas y a su realidad. Esto es a lo que realmente llama formación de conceptos. (Vygotsky (1973 [1934])).

Los individuos forman su pensamiento por medio de conceptos dado que cuando hacen uso de una palabra, en ella está implícita una definición que amerita de otras palabras para que se pueda construir un concepto “el conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos” (Vygotsky, 1991 [1934], p.64). El conocimiento está constituido por palabras que precisan de conceptos compartidos por una comunidad de hablantes para que puedan ser interpretados y reorganizados por la sociedad.

El aprendizaje de conceptos se basa en el aprendizaje significativo “el aprendizaje significativo de proposiciones verbales es algo más complejo que aprender los significados de las palabras (Ausubel, 2002, p.27). Se da cuando un individuo adquiere nuevos significados de palabras, los cuales tienen para el sujeto algún valor, pues no se trata de la adquisición repetitiva ni mecánica de conocimientos arbitrarios, sino de un proceso de asimilación de conceptos. Este proceso exige la presencia nuevos significados a partir de los conocimientos previamente adquiridos, potencialmente significativos. Estos deben cumplir ciertos parámetros: 1. Debe establecerse una relación no arbitraria ni literal (que posea significado lógico). 2. Debe existir una

relación entre significados potenciales e ideas pertenecientes a la estructura cognitiva (permitiendo el surgimiento de significados reales o psicológicos).

Los aprendizajes significativos se fundamentan en el hecho de que el desarrollo cognitivo de cada individuo es único al igual que los nuevos significados que adquirirá “con una generalización presente en la estructura cognitiva de casi todo el mundo desde aproximadamente el primer año de vida, todo tiene un nombre y que el nombre significa cualquier cosa que signifique su referente para la persona que aprende” (p.26). Los significados de las palabras son mutables y obedecen al contexto y a los individuos que hacen uso de cada término, por tanto, los significados no vienen dados por la naturaleza propia del objeto al que se alude, sino porque su designación –como ya lo dijo Saussure (1967 [1916]) – proviene de convenciones sociales.

### **2.3. Los tipos de concepto y sus características**

La producción del lenguaje es “el proceso por el que un hablante transforma un concepto mental en un enunciado oral.”; y que “conocer una lengua implica conocer cómo se produce y comprende un conjunto ilimitado de enunciados” (Fromkin y Bernstein, 1999, p.330). Luego que un individuo ha adquirido los conceptos, estos les permiten acceder a los conocimientos compartidos por la sociedad, porque no solo dominará la correspondencia entre el objeto y el nombre con el que se designa, sino que aprehenderá su utilidad en la comunidad, su implicación en la realidad colectiva y en el uso que se le otorga a cada palabra-concepto en un contexto determinado.

El concepto permite organizar todo el conocimiento de la realidad circundante del ser humano, pero no solo con respecto a los aspectos que se encuentra en el contexto, sino en función de la descripción de sus propias habilidades individuales que permitirán el contacto social, es decir, el proceso psíquico del pensamiento transita hacia el desarrollo conceptual gracias a la expresión verbal que activa las operaciones mentales de comprensión y producción. Sobre este aspecto y con base en los conceptos espontáneos y científicos Vygotsky (1973 [1934]) identifica tres momentos en la formación del concepto a través del método de la doble estimulación: 1. Agrupación

sincrética: consiste en la agrupación de cosas que no necesariamente tienen un rasgo en común; utiliza el ensayo/error; evidencia la referencialidad como una etiqueta, pero no hay presencia de conceptos. Ejemplo: todos los animales pueden ser identificados con la misma palabra (guau-guau para perros, gatos u otros). 2. Pensamiento complejo: se vale principalmente de los atributos comunes para organizar los objetos, pero es susceptible al error porque los rasgos que se asocian pueden cambiar. Ejemplo: todas las mesas tienen cuatro patas y si no tienen cuatro patas ¿deja de ser una mesa? 3. Pensamiento conceptual, verdadero o abstracto, científico: se adquiere principalmente por la intervención de la educación y es el paso a la toma de conciencia de las habilidades individuales que permiten la construcción de definiciones acertadas, uso de vocabulario idóneo. Acercan a los individuos al desarrollo de operaciones cognitivas superiores, tales como abstraer información, clasificar, jerarquizar el contenido, analizar, reflexionar, crear conocimientos propios e incorporarlos a su memoria a largo plazo, etc.

Louzan y otros (1981, p. 23) presentan una categorización de la multiplicidad de definiciones que son producto de su estudio, y el cuadro siguiente:

### **Cuadro 1<sup>6</sup>**

#### **Definición y conceptualización**

Nº	Categorías	Definición de la categoría	Ejemplos
1	Definición por uso		“muñeca” – para jugar
2	Definición por el material		“muñeca” – de plástico
3	Definición por similitud		“muñeca” como una nena
4	Definición por atributos	Se expresa solamente una cualidad de lo que se define	“muñeca” – no habla, ni se mueve
5	Definición por el origen		“leche” – de la vaca
6	Definición por descripción	Se describen los elementos que integran lo definido sin llegar a integrarlos en un concepto.	“mesa” una tabla de cuatro patas
7	Uso y atributos combinados		
8	Similitud y uso		
9	Uso y material		
10	Similitud y material		
11	Uso y origen		
12	Descripción y uso		
13	Concepto vago	todas las definiciones en las que lo definido queda englobado en un concepto que no es equivocado, pero que son de tal extensión que no lo caracteriza exactamente y podría englobar muchas otras cosas. Refiere a	“adjetivo” - palabra que va junto al sustantivo- elemento de estudio del lenguaje “novela” libro donde se leen hechos.

<sup>6</sup> El cuadro está transcrito textualmente, de modo que, cuando la categoría no esté acompañada de definición o de ejemplo, se debe a que fueron omitidos en el original citado.

		imprecisiones, a tener una idea, pero ha no especificarla con exactitud.	
14	Concepto vago y atributos	Cuando a la definición anterior se le agregan uno o varios caracteres que lo limitan en parte, dándole una mayor comprensión.	“novela” – libro interesante, de aventuras, policial, etc. “muñeca” - hecha de trapo para jugar
15	Concepto parcialmente correcto	a) Las definiciones expresadas por un concepto de menor extensión que el anterior y de mayor extensión que el concepto correcto.	
		b) Las que partieron de un concepto amplio se limitaron por características esenciales, pero no alcanzaron la total comprensión de lo definido.	“mesa”- construcción que tiene un sostén y una superficie. “reloj”- objeto mecánico que controla la hora.
16	Concepto parcialmente correcto y atributos	Entran aquí las definiciones similares a la anterior, pero mejor definidas en cuanto a su comprensión por uno o más atributos.	“lecho” -bebida con vitaminas- bebida que de la vaca.
17	Concepto correcto	En este rubro se incluyen las definiciones expresadas a) por una palabra que engloba la comprensión de lo significado.	Muñeca- juguete (hiperónimo) Mesa- mueble Leche- alimento
		b) por un concepto más amplio, pero limitado por una o varias características que son atributos esenciales del concepto correcto.	Leche- líquido que sirve de alimento
		c) por conceptos más amplios aún, pero muy bien limitados por las características esenciales del concepto	Plaza - lugar o espacio dentro de un pueblo (para jugar o divertirse).
18	Concepto correcto con atributos	Las mismas categorías anteriores, pero donde el concepto está más claro por la limitación que le da mayor número de atributos.	Muñeca - juguete para las niñas y con forma humana. Leche - líquido que segrega la mama de ciertos animales con lo cual alimenta a sus críos.

En el concepto está implícito el conocimiento esencial que conservan los hablantes de los objetos y fenómenos de la realidad, por ello, la evaluación de las características comunes de su contenido permite su agrupación en una clase o grupo. Recuperar la inocencia preconceptual es sumamente difícil, por ello, cuando se ha aprendido una lengua, es imposible descifrar el momento específico en que se pasó de una sucesión de sonidos indiferenciados a la identificación y clasificación de conceptos como pertenecientes a una categoría (Bruner y otros, 2001). Los conceptos que poseen características comunes pueden ser identificados con el mismo signo, así que, a medida que se adquieran los conceptos, estos se asocian con algún evento u objeto originando el reconocimiento de un nuevo símbolo o su agrupación con algún referente ya conocido (Ausubel, 2002), lo que resulta en el incremento del vocabulario. “La formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de

creación y desarrollo del conocimiento, como de instrucción y aprendizaje en el contexto educacional” (Ramos y López, 2015, p.616).

El concepto es una entidad cognitiva que permite organizar el conocimiento que un individuo posee, también le posibilita usar todo su potencial lingüístico-discursivo y expresarlo en palabras. Se convierte en un criterio clasificador de los diversos objetos, fenómenos, eventos y hechos que circundan la realidad del hombre. Cuando se pretende clasificar hay una serie de características que permite evaluar la capacidad en la formación de conceptos y varios especialistas han hecho propuestas. A continuación, se socializa la de Clemente (2000, p. 64):

**Cuadro 2**  
**Capacidad de formación de conceptos**

Pasos		
1	Reconocer perceptiva y/o funcionalmente un objeto. Tal vez sea una etiqueta atribuida a una propiedad del objeto que se conecta con la experiencia del sujeto.	Probablemente se produzca un error de solapamiento, sobreextensión (llamar [wau] a todos los animales), sobrerestricción (llamar [aba] (agua) solo a la del baño nocturno).
2	Lograr, a través de un largo aprendizaje, conocer las propiedades o rasgos del objeto relevantes para la inclusión en un concepto o en otro.	Se reconoce que no hay correspondencia uno a uno entre objetos, pueden existir dos objetos con la misma etiqueta, las sillas del salón como las del bar se llaman sillas al igual que los taburetes.
3	Conocer la organización y relaciones del concepto con otros conceptos, desarrollando un esquema en el que se incluye el objeto; es decir, saber de otros objetos que están con él (elementos básicos) y de objetos que están por encima (superordenados) y por debajo (subordinados), o sea, que lo incluyan y son incluidos en el concepto de nuestro objeto.	Se produce la correcta utilización de las etiquetas – asiento – coche - vehículo

Cuevas Jiménez (2011) toma en consideración la información disponible en cuanto al pensamiento, para formalizar otra propuesta que se fundamenta en tres tipos de conceptos:

En la vasta literatura que ha abordado la temática del pensamiento, aunque con diversos términos y mecanismos explicativos, hay consenso en delimitarlo en al menos tres tipos o niveles, que representan etapas en su desarrollo ontogenético y que, asimismo, se conciben no sólo como antecedentes unos de otros, sino como aspectos de un pensamiento multiforme que persisten y se desarrollan en la adultez.

La forma inicial es el denominado “pensamiento manual-concreto” o “pensamiento en la acción”, que tiende sólo a la satisfacción práctica, mas no al conocimiento como tal, y su método específico es el “ensayo y error”. Se trata, pues, de un “conocimiento” que no trasciende las fronteras de la acción y transformación prácticas de los objetos.

Un segundo tipo de pensamiento es el pensamiento en la imagen, cuyo surgimiento tiene como base la función semiótica.

Aquí las tareas se realizan en el plano de la representación, sin participación de las acciones prácticas.

El tercer tipo es el llamado pensamiento conceptual, con el que es identificado propiamente el pensamiento. Su estudio tiene una larga tradición en psicología; en los primeros tiempos, reducido a su análisis conforme a las reglas de la lógica aristotélica, pero en la actualidad posee una caracterización bastante diversa. Esta forma de pensamiento tiene un vínculo fundamental con el lenguaje, mediante el cual el individuo organiza y representa el mundo de la experiencia, aunque, claro, esto no sucede espontáneamente, sino que se requiere de la acción sistemática de la educación (pp. I y II).

Como se ha visto hasta el momento existen distintas clasificaciones que dan cuenta de la formación del concepto, es notable que la propuesta de Louzan y otros (1981) es la que más subcategorías ofrece, presenta doce (12) clases de definiciones y seis (6) tipos de conceptos, todas estas clases tienen en común la hiperonimia como una característica: “Relación de significado de un hiperónimo con respecto a sus hipónimos” (DLE, 2019). Esta situación se da cuando un significado está incluido en otras palabras. Véase un ejemplo: la palabra muñeca pertenece a la categoría juguetes, también a objeto; gato a mamífero, pero también al mucho más amplio a animal o ser vivo. De esta explicación derivan los atributos que son imprescindibles para formar un concepto<sup>7</sup> y no solo para dar la definición<sup>8</sup> de un ente animado o inanimado, lo cierto es que todos los tipos de definiciones coadyuvan para formar conceptos<sup>9</sup>, puesto que estas constituyen las bases que permiten conceptualizar.

---

<sup>7</sup> DLE 2020: 1. m. Idea que concibe o forma el entendimiento. / 6. m. Ling. Representación mental asociada a un significante lingüístico.

<sup>8</sup> DLE 2020: 2. f. Proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial.

<sup>9</sup> DLE 2020: 1. loc. verb. Determinar algo en la mente después de examinadas las circunstancias.

De los seis (6) tipos de conceptos formalizados por Louzan y otros (1981) se identifican tres niveles de formación de conceptos: un primer nivel insuficiente, un segundo nivel intermedio y un tercer nivel consolidado. Esta agrupación permitiría relacionar la presente propuesta con la clasificación de Vygotsky (1973 [1934]): agrupación sincrética, pensamiento complejo y pensamiento conceptual. Del mismo modo, Clemente (2000) expone una serie de características que permite evaluar la capacidad en la formación de conceptos, los rasgos presentados tienen estrecha relación con las consideraciones de Louzan y otros (1981) y Vygotsky; sin embargo, Clemente (2000) no designa un nombre a cada paso propuesto, pero se distingue el carácter de continuidad que va de lo simple a lo complejo. Todas las categorías citadas se complementan con la expuesta por Cuevas Jiménez (2011) basada en el papel que desempeña el pensamiento en la formación de los conceptos: pensamiento manual-concreto o pensamiento en la acción, el pensamiento en la imagen, pensamiento conceptual.

Para Perry (1966) la conceptualización puede ocurrir en varios niveles de dificultad en términos de una jerarquía de procesos cognitivos, aunque tales niveles no siempre están claramente separados o son identificables. *Primer nivel*: las generalizaciones son probablemente una descripción, una definición, una analogía, una identificación o una clasificación. *Segundo nivel*: muestran relaciones entre ideas. Los estudiantes pueden hacer comparaciones y pueden incluir más ideas que en la primera. Los procesos cognitivos en este nivel de conceptualización utilizan, además del conocimiento y la comprensión, la aplicación y análisis. Finalmente, las generalizaciones de *tercer nivel* suelen explicar, justificar, interpretar o predecir. Además, las conceptualizaciones en este nivel implican todos los procesos cognitivos.

#### **2.4. Aspectos teóricos que dirigen la investigación**

Una vez presentado el panorama existen en torno a la noción de conceptos, sus propiedades, formación y tipos. Es pertinente indicar que para la presente investigación se propone nuestra propia noción de concepto, formación de conceptos y estadios de la

formación de conceptos. Estos postulados son los que guiarán el análisis del corpus de la investigación que tiene por objetivo general analizar la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos a través de sus producciones escritas.

- **El concepto** es acto de pensamiento complejo que involucra una red de signos y significados que proviene de la experiencia y se sustenta en los conocimientos socialmente compartidos. Finalmente, se convierte en un criterio clasificador de los diversos objetos (concretos o abstractos), fenómenos, eventos y hechos en determinados contextos.
- **La formación de conceptos** es una habilidad cognitiva que permite organizar los conocimientos, describir y conocer las características de todo lo existente y relacionarlo entre sí. Esta habilidad es de vital importancia en la instrucción escolar y en el proceso de adquisición y desarrollo del conocimiento que se sustenta en la experiencia de los individuos, debido a que el carácter empírico de la formación de conceptos se basa en la construcción, descripción, clasificación y jerarquización de hipótesis que dan lugar a un concepto.
- **Estadios de la formación de conceptos**

**No hay conceptos.** En este apartado se consideran todas las definiciones que pudiesen ofrecer algunos rasgos generales, pues nombran o describen cosas por sus características conocidas, que no se logran unificar para formar un concepto y, consecuentemente, se divaga entre las imprecisiones de conocimiento empírico o teórico, situación que limita la producción y la comprensión de sus propios textos e impide la formación de conceptos. Lo conseguido se podría ubicar en el primer nivel en la formación de conceptos básico o inicial porque atiende al reconocimiento de cualidades de algo, aludiendo principalmente a las características físico-perceptivas, de funcionalidad u origen, no se organizan, jerarquizan ni relacionan los conceptos entre sí.

**Conceptos parcialmente consolidados.** En este apartado se considerarán todos los conceptos que están en proceso de consolidación. Se reconoce una mayor claridad en el concepto que se espera formar, sin embargo, no se precisan de manera óptima qué características son imprescindibles destacar de lo conceptualizado. Este estadio se podría considerar un segundo nivel en la formación de conceptos, aquí se agruparían todos aquellos conceptos que se consideren parcialmente consolidados en los que se comienza a organizar, jerarquizar y relacionar los conceptos entre sí, aunque aún existen debilidades en los mencionados procesos. A partir de este estadio se da lugar a la adquisición de conocimientos.

**Conceptos consolidados.** En este apartado se consideran todos los conceptos a través de los cuales se contempla el dominio de ciertos conceptos teóricos y empíricos mejor relacionados. Es decir, aquellos que permiten establecer una relación entre los conceptos superordenados o subordinados que aluden a palabras usadas individualmente y que, en conjunto, posibilitan la construcción de un concepto consolidado. Esta situación fortalece el conocimiento a la vez que favorece la comprensión de los conceptos creados. Es evidente en este tipo de conceptos, la precisión en la selección de las propiedades que acompañan lo conceptualizado. En consecuencia, las construcciones que están dentro de esta categoría permiten conocer la organización, la jerarquización y la relación que se establece entre los conceptos a los que se enfrenta un individuo. En este nivel, en beneficio de la formación de concepto, se unifican la adquisición de conocimientos, las prácticas sociales, las habilidades lingüísticas y cognitivas individuales.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

La finalidad esencial de este capítulo es describir los métodos, técnicas y procedimientos aplicados, de presentar una visión clara de lo que se hizo, por qué y cómo. En tal sentido, la metodología se refiere al modo como enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (Taylor y Bogdan, 1987). Además, se mencionan las razones por las cuales se seleccionó dicha metodología y su adecuación al problema en estudio.

Existen múltiples maneras de abordar el lenguaje. La primera consiste en enfocarse en la *producción* (lo que decimos, escribimos, etc.), hecho de gran importancia en la comunicación humana. Otra forma es intentar caracterizar lo que hace posible la producción; aquello que pertenece al campo del conocimiento interno del individuo (en la mente, en el cerebro) que permite que se dé la producción (Chomsky y Gallego, 2020). Específicamente en esta investigación tienen pertinencia las dos maneras previamente descritas de abordar el lenguaje. En primer lugar, porque se alude a la producción, pues se interesa en analizar la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos a través de sus producciones escritas. En segundo lugar, se procura identificar los tipos de conceptos desarrollado por los estudiantes en sus textos académicos escritos. Situación que lleva a caracterizar los distintos niveles en la formación de conceptos encontrados en las producciones escritas de los estudiantes universitarios.

#### **3.1. Metodología de la investigación**

La investigación siguió una metodología cualitativa porque trató, por un lado, “de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura

dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2004). Y, por otro, porque “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p.20). Se trabaja con los enunciados que los estudiantes lograron estructurar en unos textos. En una investigación con estas características, el investigador tiene que adoptar una perspectiva holística, en la que las personas, los grupos sociales y los espacios de acción no se reducirán a una simple variable, sino que constituyen un todo observado en su contexto habitual. Aquí se tomó una situación de enseñanza-aprendizaje y se estudiaron textos producidos por estudiantes que recién ingresan a la educación universitaria a fin de analizar la formación de conceptos.

Aunque el trabajo es de naturaleza cualitativa, el análisis de ciertos datos, tales como cantidad de estudiantes por calificación obtenida en sus respectivas evaluaciones de clases, número de aprobados y reprobados, cómputo de actores clave en cada nivel de la categorización propuesta, y género, etc., se apoya en operaciones cuantitativas básicas. Se hizo de este modo porque algunos métodos estadísticos potencian la comprensión e interpretación de determinados resultados.

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

De lo manifestado en el apartado precedente, se desprende que esta investigación se desarrolló a través de una investigación de campo, pues los datos se obtuvieron directamente de los sujetos investigados en su propia realidad académica, “sin manipular o controlar variable alguna” (Arias, 2013, p.31).

Se trató de una investigación aplicada a fin de comprender y resolver alguna situación, necesidad o problema del contexto educativo y social, en este caso, se analizó la formación de conceptos a través de la escritura producida por estudiantes universitarios. Es posible la aproximación a este proceso de formación de conceptos porque como expresan Condemarín, Galdames y Medina (1997):

Escribir, en cuanto a modalidad del lenguaje, constituye una competencia fundamentalmente comunicativa que se realiza en situaciones concretas, diversificadas y con propósitos claros. Producir un texto escrito surge de la necesidad de comunicarse de manera diferida en el tiempo o en el espacio, ya sea para relacionarse con otros; para expresar ideas, sentimientos, fantasía, humor, para informar, para investigar, para hacer o construir; para facilitar la convivencia, para jugar con el lenguaje, para estudiar, etc. (p.111).

Esta situación exige al escritor que sea muy claro y que domine la disciplina de la que está escribiendo, pues esto propicia la construcción de conceptos y se evita confusiones y vacíos de contenido que afectan la comprensión de su texto. Asimismo, la producción del texto que sirve de corpus a la presente investigación formó parte de una actividad evaluativa formal del contexto universitario. Situación que beneficia el análisis de la formación de conceptos, por tanto, el informante no tenía conciencia de que fuese a evaluarse bajo esta perspectiva.

### **3.3. Nivel de la investigación**

El nivel de la investigación alude “al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio” (Arias, 2013, p.25), puede ser exploratorio, descriptivo o explicativo. El nivel conseguido fue el explicativo. La investigación explicativa se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto (Arias, 2013). Aquí se explicaron los estadios en la formación de conceptos de universitarios venezolanos vinculados con la educación privada a través de los rasgos escriturales mostrados en sus producciones textuales académicas y se justifica el porqué de cada estadio. De igual modo, se observó, analizó y calificó la formación de conceptos de estos jóvenes en sus escritos.

El investigador cualitativo observa lo que produce la gente para obtener un conocimiento directo “de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (Taylor y Bogdan, 1987, p.21). Así que se leyeron los escritos con la intención de conocer cómo forman algunos conceptos académicos. Cada uno de los manuscritos que integran el corpus fue estudiado de manera individual con la finalidad de identificar el nivel en la formación de conceptos.

Se efectuó así porque en este proceso los individuos organizan y representan su experiencia. De algún modo, esto también lo creen Vygotsky (1974 [1934]), Bernstein y otros (1999) y Clemente (2000).

### **3.4. Actores clave y muestra**

Esta investigación trabajó con informantes clave. Ordinariamente se consideran actores clave a aquellos que influyen significativamente (positiva o negativamente) o son los elementos concluyentes para que una situación, circunstancia o fenómeno se manifieste de determinado modo. En este caso, ciento un (101) estudiantes nuevo ingreso de la Universidad Católica Andrés Bello del año 2017 fueron los informantes clave. Son bachilleres de ambos sexos, cursantes de las carreras de humanidades.

La muestra se obtuvo de una situación evaluativa real. La docente S. M. C., solicitó a sus estudiantes la elaboración del texto en su praxis académica ordinaria en el interior de un aula de clase presencial. Como en toda evaluación, ofreció las instrucciones para la obtención de estos textos y brindó dos horas como tiempo estipulado para ello. En el momento en que la profesora realizó esta práctica no consideró que su producto se utilizaría posteriormente para una actividad investigativa sobre formación de conceptos. Fue en una conversación académica ulterior cuando se acordó y facilitaron los escritos para su destino como corpus.

Se trabajó con un muestreo no probabilístico, el denominado muestreo intencional u opinático, porque los sujetos estudiados y sus escritos fueron seleccionados “con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador.” (Arias, 2013, p.85). Los criterios fueron los siguientes: textos académicos escritos por jóvenes universitarios venezolanos, femeninos y masculinos, recién llegados a la Educación Superior, matriculados en la Universidad Católica Andrés Bello, para ese momento, la universidad nacional privada mejor ranqueada del país. Los informantes clave eran cursantes de la asignatura *Comprensión y Producción de Textos Escritos*, que cuenta con cuatro horas de clase semanales. El tema que desarrollaron fue *Oralidad* y

*escritura*, sustentado en las unidades de estudio de la asignatura Compresión crítica y producción de textos expositivos y argumentativos.

### **3.5. Recolección de datos**

Dentro del modelo cualitativo la recolección de datos implica la observación, descripción y registro de atributos o rasgos que caracterizan a los textos que fueron estudiados, condiciones que fueron respetados aquí.

#### **3.5.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos es la forma o procedimiento que utiliza el investigador para recoger la información necesaria. Martínez (2004) propone que los “procedimientos metodológicos deben orientarse hacia el descubrimiento de las estructuras personales o grupales” (p.88). Además, agrega que para ello “será necesario tener muy presentes las formas en que se revelan o expresan dichas estructuras. Las técnicas más usadas se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito” (p.88). Aquí se siguieron muy de cerca estas recomendaciones: se analizó la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos. La tarea se llevó a cabo gracias a la lengua escrita.

El instrumento de recolección de datos que se utilizó fue una actividad que tenía una calificación dentro del programa de la asignatura: *Comprensión y Producción de Textos Escritos*. Esta evaluación consta de dos partes. En la primera parte el estudiante debía leer un breve artículo titulado *Lengua hablada y lengua escrita* (Anexo A). Y luego, a partir de este documento y de las lecturas previamente realizadas, construir un nuevo escrito con las siguientes pautas: “redacte un texto, académico o divulgativo, sobre el tema oralidad y escritura. Este deberá estar integrado por cuatro (4) párrafos y llevar título. También podrá contener intertítulos”. En la segunda parte se presentó un texto titulado *La gente y la clonación humana*, con este los estudiantes debían desarrollar otras actividades, pero para efectos de la presente investigación solo se trabajó con la primera parte.

### **3.5.2. Actividad áulica**

La evaluación se llevó a cabo en la IV semana del semestre. Para ese entonces, en el aula de clase, a través de diversas lecturas (Anexos B), la docente había proporcionado a los estudiantes información sobre la importancia del lenguaje en el mundo actual, la necesidad de que los individuos dominen la lengua que hablan, el uso de los signos de puntuación y las reglas ortográficas fundamentales.

### **3.6. Revisión preliminar del corpus**

Esta exploración se efectuó con el objeto de localizar los rasgos esenciales del proceso de formación de conceptos, para ello, se consideraron las propiedades o rasgos de lo conceptualizado, su función, su organización o jerarquización y relación del concepto con otros conceptos superordenados o subordinados.

1. Se realizaron varias lecturas de los textos de los estudiantes. En un primer acercamiento, se leyeron las muestras completamente. Se realizó una segunda lectura y se determinó la manera de analizar los datos, para esto, se consideró la extensión de los textos, su estructura y los rasgos esenciales del proceso de formación de conceptos.
2. El corpus fue interpretado a partir de ciertos rasgos lingüísticos (verbos llenos de contenido, anáforas y catáforas con referentes) y discursivos (vocabulario idóneo, analiza, reflexiona y abstrae la información, incorpora sus propios conocimientos, clasifica y jerarquiza el contenido) que se considerarán como evidencias de presencia o ausencia de formación de conceptos (Anexo C).

Se tomó en cuenta el siguiente aspecto:

3. En la formación de conceptos se involucran procesos complejos de comprensión y producción. Asimismo, que en el concepto está implícito el conocimiento esencial que conservan los hablantes de los objetos y fenómenos

y eventos de la realidad, por ello, la evaluación de las características comunes de su contenido permite su agrupación en una clase o grupo.

### **3.6.1. Presentación de los resultados**

Los resultados se presentarán siguiendo la siguiente estructura:

1. En la revisión exploratoria del corpus en busca de una visión general de los aspectos relacionados con la formación de conceptos: propiedades o rasgos de lo conceptualizado, su función, su organización o jerarquización y relación del concepto con otros conceptos superordenados o subordinados. A partir de esta caracterización se hicieron algunas anotaciones en los textos de los sujetos clave.
2. Posteriormente, en una segunda revisión más concienzuda fue necesario asignar una numeración que permitiera identificar en dónde se había encontrado algún rasgo en específico sea este lingüístico o discursivo que era útil para ser extraído como ejemplo. Por lo tanto, se asignó un número a cada muestra que va desde el n° 1 hasta el n° 101, notación que no corresponde taxativamente a un orden alfabético ni a ningún otro criterio determinado, pues se ordenaron en el momento que se iban analizando.
  - Los textos usados para los ejemplos son los números: 1, 2, 3, 4, 23, 26, 50, 83, y 99, no significa que el resto no fue considerado, pues todos fueron estudiados durante el análisis y, por la semejanza que guardan con los referidos, están absolutamente representados en los estadios y en los valores porcentuales que se detallan en el capítulo VI de esta investigación.
3. El fragmento elaborado por el estudiante estará identificado por el número asignado a cada informante clave, lo que permitirá resguardar la identidad de los autores. Asimismo, se especificará el párrafo en el que se encuentra el fragmento dentro del texto (Informante 8, párrafo 2).

4. Se trabajará con las imágenes de los fragmentos extraídas de los textos originales.
5. El ejemplo extraído de ese fragmento se presenta entre comillas inglesas “...” y en los momentos que el informante haya usado comillas en su texto original para efectos de su presentación se identifica con comillas españolas «...»
6. En algunos momentos en la exposición de los ejemplos se usa el subrayado para identificar las palabras que son propias del fragmento comentado, y que son necesarias repetir, pero no se usan las comillas para evitar confusiones en la presentación de la información.
7. En la transcripción de las citas extraídas de los textos, durante el análisis, se respetará la grafía utilizada por los estudiantes, aunque estas incluyan disgrafías, errores u omisiones ortofónicas.
8. La información estadística se acompañó con cuadros y gráficos

### **3.7. Procedimiento para el análisis de resultados**

Fundamentado en los objetivos específicos se realizó un primer análisis general del corpus. Se detallaron los hallazgos que responden a cómo un mismo sujeto clave puede formar conceptos a distintos niveles de profundidad y precisión a lo largo de su texto. Para esto se consideró la estructura inicio, desarrollo y cierre. Asimismo, se evidencian algunas propiedades o rasgos de lo conceptualizado, función, organización o jerarquización y relación del concepto con otros conceptos superordenados o subordinados que pueden ser considerados atributos válidos en el momento de formar un concepto. También se presentan otras propiedades que solamente aluden a la definición<sup>10</sup>. En esta se presenta un elemento característico de lo definido que no necesariamente corresponde a un concepto, ni se relaciona con otros conceptos. Sino que responde a definiciones por uso, material, similitud, origen descripción, atributo.

---

<sup>10</sup> DLE: Proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial.

Ej. de concepto: muñeca- juguete para las niñas con forma humana Ej. de definición por el uso muñeca -para jugar; por el material- de plástico de goma; por similitud- como una nena. (Louzan y otros (1981).

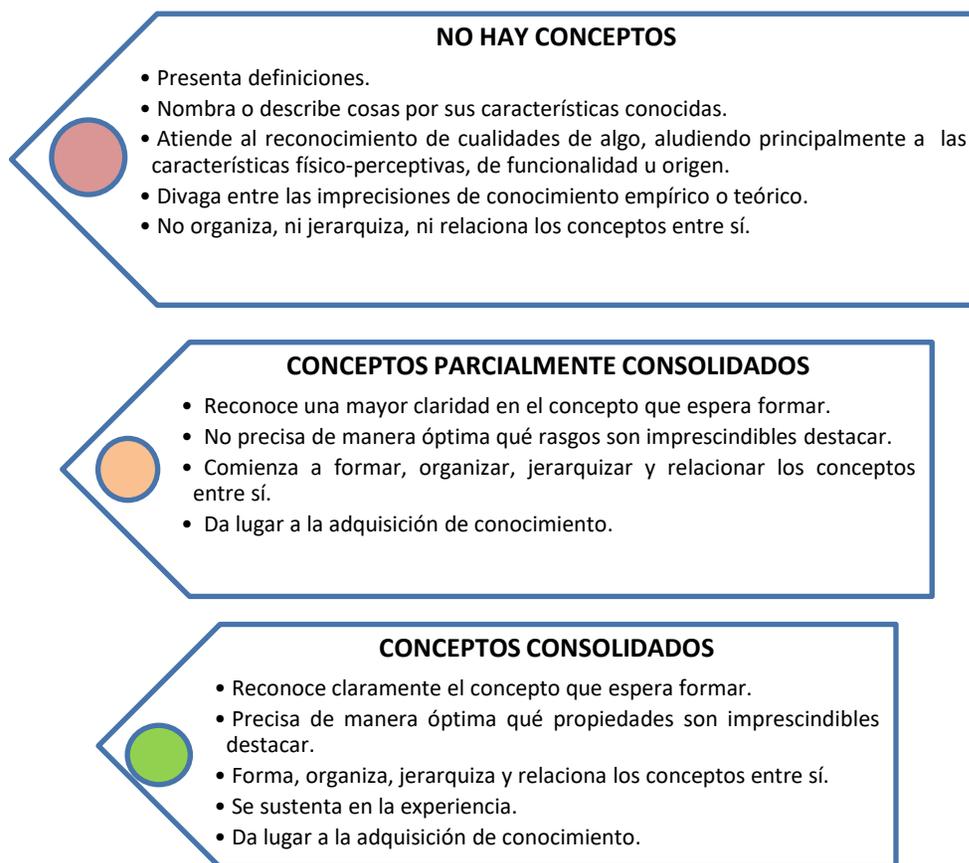
Por todo esto, sobre la base de los resultados obtenidos y con fundamento en la explicación del desarrollo conceptual y los tipos de conceptos de Piaget (1976 [1931]), Vygotsky (1973 [1934]) y Ausubel (2002), aunado a las categorizaciones de Louzan y otros (1981), a las propiedades del concepto de Clark y Clark (1997), Clemente (2000) y Cuevas Jiménez en González y otros (2011), se propone la siguiente clasificación del estadio de la formación de conceptos <sup>11</sup> de las producciones escritas por estudiantes universitarios:

- No hay conceptos
- Conceptos parcialmente consolidados
- Conceptos consolidados

A continuación, se presenta el Gráfico 1 que resume la clasificación propuesta en esta investigación sobre los estadios de la formación de conceptos, y se alude a las características que distinguen cada nivel.

---

<sup>11</sup> Cada una de estas categorías está conceptualizada en el Capítulo II de la presente investigación.

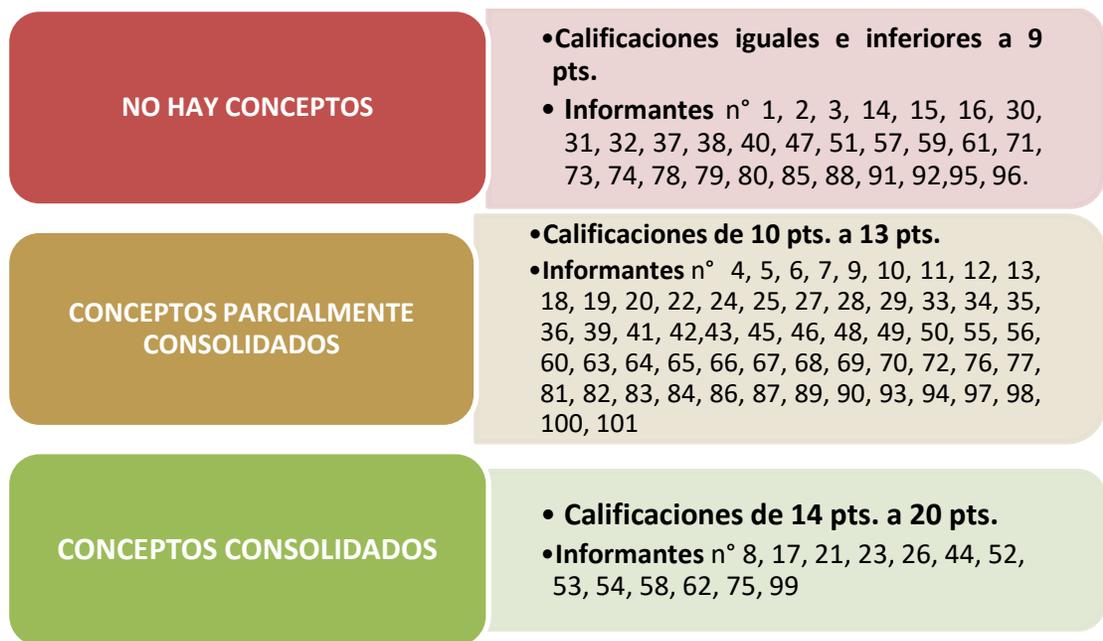


**Gráfico 1. Conceptos**

Devenido del gráfico anterior se consideraron las calificaciones obtenidas por los estudiantes como muestra del estadio de la formación de conceptos. Estas tres categorías surgen como el resultado de coincidencias. Durante el análisis se pudo notar que había características que se repetían en más de un sujeto, esta situación permitió que se agruparan en un mismo nivel. Es importante señalar que estos estadios no estaban previamente creados, sino que, en función de los resultados, se fueron agrupando los distintos escritos de los estudiantes universitarios que tenían rasgos similares en cuanto al texto completo. Posteriormente se delimitó por los apartados en los que no había conceptos o se encontraban Conceptos parcialmente consolidados o Consolidados. Esta situación permitió que, aunque un texto globalmente perteneciera a un estadio específico por tener mayores coincidencias, en ese mismo escrito de los

estudiantes pueden presentarse características que pudiesen incluirse en un nivel distinto, por esta razón los textos se agruparon en la categoría con la que más concurrencias lograron, pues se concibe el concepto como una red de signos y significados.

Seguidamente, en el Gráfico 2, se muestra a qué categoría pertenece cada informante clave de esta investigación. Se tomaron en consideración las calificaciones obtenidas y la correspondencia que se pueda establecer con las características propias de cada nivel de la formación de conceptos. Aunque esta clasificación pueda formar parte de algún aspecto de los resultados, su creación responde a la organización de los informantes por grupos. Situación que optimiza el proceso de análisis de los textos que integran el corpus de esta investigación.

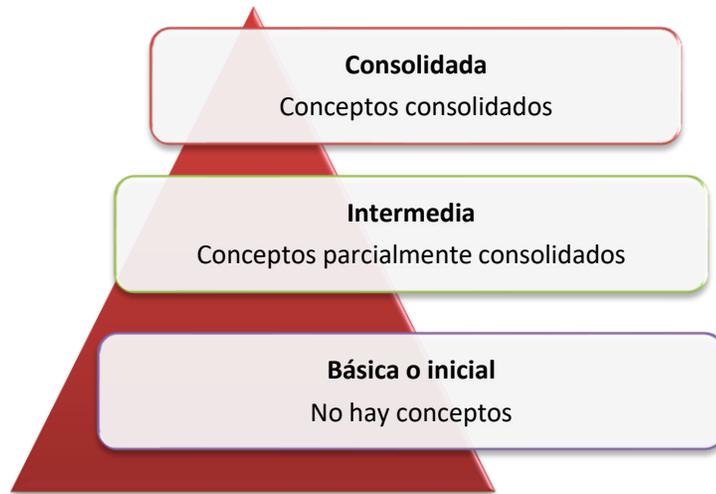


**Gráfico 2. Conceptos y calificaciones obtenidas**

Otro aspecto de relevancia en la categorización de la formación de conceptos es que no solo se puede determinar qué atributos son imprescindibles destacar, sino que se puede describir el nivel de profundidad y precisión en los conceptos creados; por ello,

la clasificación propuesta hace referencia a tres etapas: 1. Básica o inicial (No hay conceptos.), 2. Intermedia (Conceptos parcialmente consolidados), 3. Consolidada (Conceptos consolidados).

A continuación, se presenta, en el Gráfico 3, la esquematización de los tres niveles antes descritos.

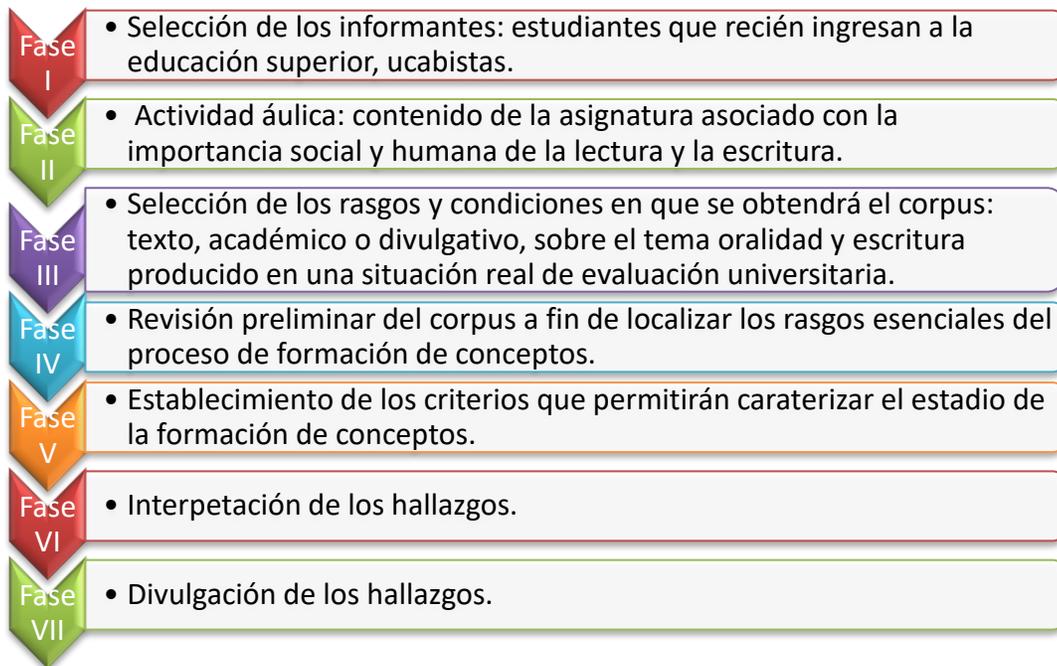


**Gráfico 3. Nivel de profundidad y precisión en los conceptos**

Esta situación guarda estrecha relación con las categorías propuestas por Piaget (1976 [1931]), Vygotsky (1973 [1934]) y Ausubel (2002), Louzan y otros (1981), Clark y Clark (1997), Clemente (2000) y Cuevas Jiménez en González y otros (2011). Teóricos en los que se fundamenta este estudio, debido a que sin importar la cantidad de nombre o subniveles en los que presentan sus respectivas categorizaciones. Todos hablan de niveles o etapas en la formación conceptos, es decir, no se puede llegar a un estadio de consolidación de los conceptos sin antes haber transitado por estadios iniciales, básicos o intermedios, que permitan que los individuos puedan formar conceptos. En los que se consideren: las propiedades o rasgos de lo conceptualizado, su función, su organización o jerarquización y relación del concepto con otros conceptos superordenados o subordinados.

### 3.8. Fases de la investigación

De inmediato, se presenta el Gráfico 4 que detalla las fases de la investigación que se siguieron en el presente trabajo. Cada una de estas etapas permitió el cumplimiento de un aspecto específico que coadyuva en la prosecución de los objetivos propuestos.



**Gráfico 4. Fases de la investigación**

Todas estas fases permitieron obtener la información directamente de la fuente o grupo estudiado a partir de una investigación de campo de nivel explicativo. Con base en lo antes planteado, se utilizó este diseño de investigación para así explorar, registrar y observar la información proveniente de contextos y escritores universitarios. Todos estudiantes de primer semestre. Ahora bien, después de haber explicado las distintas fases de la investigación se procederá al análisis y sistematización de los datos obtenidos en función de los objetivos propuestos.

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Como ya se indicó en el apartado referido a la metodología, sobre la base de los resultados obtenidos y con fundamento en la explicación del desarrollo conceptual y los tipos de conceptos propuestos por Piaget (1976 [1931]), Vygotsky (1973 [1934]) y Ausubel (2002), aunado a las categorizaciones de Louzan y otros (1981), a las propiedades del concepto de Clark y Clark (1997), Clemente (2000) y Cuevas Jiménez en González y otros (2011), se propone la siguiente clasificación que consta de tres niveles en la formación de conceptos de las producciones escritas por estudiantes universitarios a fin de organizar con mayor precisión el análisis de los hallazgos:

#### **4.1. Estadios de la formación de conceptos en estudiantes universitarios**

- No hay conceptos
- Conceptos parcialmente consolidados
- Conceptos consolidados

Para la clasificación presentada se considera que la formación de conceptos es una habilidad cognitiva que permite organizar los conocimientos, describir y conocer las características de todo lo existente y relacionarlo entre sí. Esta habilidad es de vital importancia en la instrucción escolar y en el proceso de adquisición y desarrollo del conocimiento que se sustenta en la experiencia de los individuos. El carácter empírico de la formación de conceptos se basa en la construcción, descripción, clasificación y jerarquización de hipótesis que dan lugar a un concepto. Concebido este como un acto de pensamiento complejo que involucra una red de signos y significados que se convierte en un criterio clasificador de los diversos objetos, fenómenos, eventos y

hechos en determinados contextos. Los conceptos provienen de la experiencia y se sustentan en los conocimientos socialmente compartidos.

Asimismo, se concibe que la formación de conceptos es un proceso complejo que involucra las funciones intelectuales básicas, tales como: asociación, atención, imaginación e inferencia. Todas estas funciones no se sustentan solo en la palabra, sino en el proceso de semiosis en el que actúa el signo, el significante y el interpretante, por tanto, es esta triangulación la que facilita la formación de los conceptos y da como resultado la adquisición de conocimientos.

En relación con esto y devenido de las ideas de Vygotsky (1973 [1934]) se percibe que la adquisición del conocimiento está influenciada por los intercambios sociales y las relaciones interpersonales que permiten la internalización de los conceptos propios de la comunidad lingüística en la que se desarrolla el individuo; por esta razón, todo lo que se recuerda está intrínsecamente relacionado con lo que se comprende, es decir, es imposible recordar algo que no se ha logrado comprender. Esta es una situación que deben conocer tanto estudiantes como docentes y que debe considerarse antes de enfrentarse a una evaluación.

Los procesos de comprensión y producción se relacionan con la lectura y la escritura. Estas son actividades necesarias en la vida de cualquier ser humano y que se extienden día a día a todas las culturas pues, desde una perspectiva básica, permiten desarrollar la competencia lingüística y ampliar el repertorio léxico. A la par, hay que considerar que, desde una visión socio-semántica, Halliday (1982 [1978]) discrimina algunas etapas en el proceso de adquisición de la lengua. Estas llevan a afirmar que la correspondencia entre palabras y significados proviene de la interacción social. Es así que se sustenta la idea de que el conocimiento está estrechamente ligado a las experiencias individuales de los sujetos. Se obtengan estas del contexto o de la lectura y de la escritura<sup>12</sup>, siendo estos los mecanismos por antonomasia que potencian la adquisición de conocimientos.

---

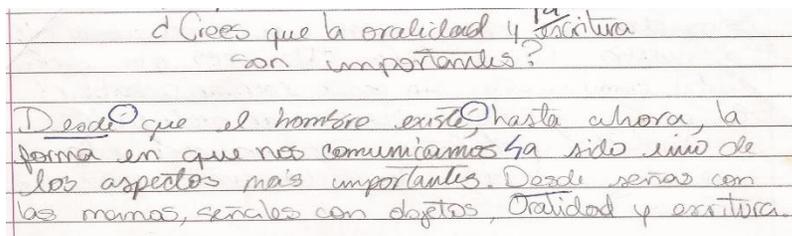
<sup>12</sup> Obviamente, se reconoce el valor y la importancia que han tenido para el desarrollo humano las tantas culturas ágrafas de ayer y de hoy; por ello, las afirmaciones y las circunstancias planteadas aquí se

A continuación, se presentan los análisis de las producciones escritas por estudiantes universitarios y se discriminan según el nivel de la formación de conceptos. Se detallan los hallazgos que responden a cómo un mismo sujeto clave puede formar o no conceptos a distintos niveles de profundidad y precisión a lo largo de su texto, tomando en consideración la estructura inicio, desarrollo y cierre. No se sugiere que deban existir conceptos en los tres momentos, sin embargo, se rastrea en que parte de la estructura mencionada se encuentran o no los conceptos. Considerados estos como una red de signos y significados que se interrelacionan en el texto.

#### 4.1.1. No hay conceptos

Seguidamente se presentan las muestras que corresponden a los ejemplos de la primera categoría del estadio de la formación de conceptos de estudiantes universitarios.

##### Informante clave 1, párrafo 1



Este fragmento se puede ubicar en el primer nivel en el que No hay conceptos, porque se describe una propiedad conocida empíricamente y se configura un concepto vago en términos de Louzan y otros (1981). Pues se presenta una definición en la que la característica destacada puede atribuírsele a muchas cosas: “Desde que el hombre existió, hasta ahora, la forma en que nos comunicamos ha sido uno de los aspectos más importantes”. En este ejemplo no se forma un concepto, solo se alude a la importancia de la comunicación desde que existe el hombre y se describen características del uso

---

constriñen al mundo académico en el que se desenvuelven jóvenes universitarios occidentales y ciudadanos.



situación que finalmente llevará a la generalización. Sin embargo, en el párrafo 2 se comprueban imprecisiones, que muestran que únicamente se logra unir palabras y no conceptos; consiguientemente, se colige que el escribiente no tiene idea precisa de lo que desea conceptualizar y solo menciona atributos aislados. En este caso, se está en presencia de la categoría de Ausubel (2002) en la que solo se nombran conceptos (relación entre palabra e imagen concreta): “Cuando hablamos de oralidad es el lenguaje hablado que usamos al comunicarnos, en estos casos es más espontánea nuestra idea de lo que se dice, se usa una lengua «torpe o algo más bulgar» no tan rico en palabras”. Esta situación se repite a lo largo del texto, de ahí que se cree no solo que al estudiante se le dificulta formar un concepto, es decir, no organiza, ni describe los rasgos que son imprescindibles destacar, sino que divaga en las palabras que usa, en términos de Clemente (2000), quizá se atribuyen propiedades a lo conceptualizado que se conectan con la experiencia del sujeto, pero que no necesariamente sirven como un rasgo para presentar el concepto que se intenta crear. El informante 1, igualmente, escribe “pero también se puede usar un lenguaje más profundo y extenso”. Este enunciado se cataloga siguiendo la clasificación de Louzan y otros (1981) como un concepto vago en el que no necesariamente el concepto esté equivocado, pero la inclusión de términos ambiguos dificulta determinar lo conceptualizado.

### Informante clave 1, párrafo 3

u3  
u

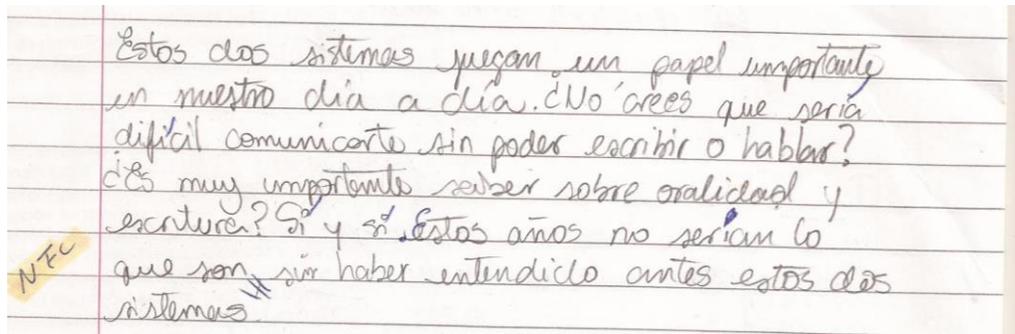
Por otra parte, el lenguaje escrito es más rico, tiende a ser un poco más elaborado y organizado para lograr que el lector determine la idea a lo que se quiere llegar. Esta en vez de venir acompañada con gestos y expresiones corporales viene unida con signos de puntuación (!, ¿, -, =, entre otros).

NFC

El fragmento anterior presenta algunos atributos generales que no constituyen un concepto, el autor describió aspectos válidos, pero aislados, divaga entre las imprecisiones de conocimiento empírico o teórico.: “el lenguaje escrito es más rico, tiende a ser un poco más elaborado y organizado”. En este caso, abundan

construcciones como estas que aportan poco a la formación del concepto: “obtenga la idea a la que se quiere llegar. Esta en vez de venir acompañada con gestos y expresiones corporales viene unida con signos de puntuación (¡!, ¿?, -, \_, entre otros).” Se mantienen las inconsistencias en lo conceptualizado, solo se agrupan características que llevan a una definición por descripción y que obstaculizan la configuración de un concepto, pues no se organiza, ni jerarquiza, ni relaciona los conceptos entre sí.

#### Informante clave 1, párrafo 4



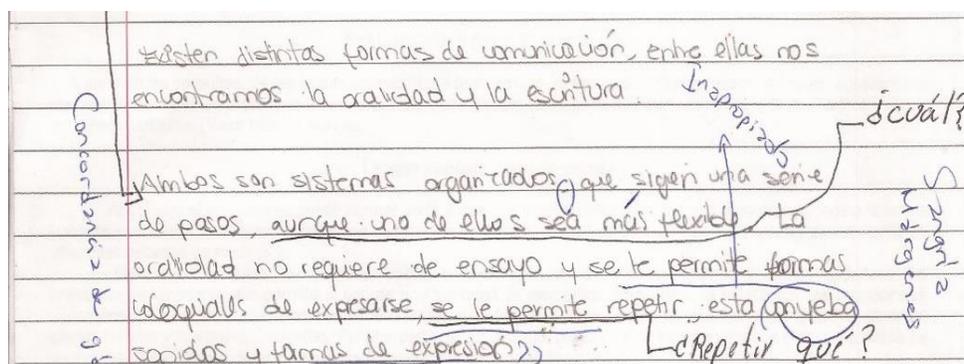
Estos dos sistemas juegan un papel importante en nuestro día a día. ¿No crees que sería difícil comunicarte sin poder escribir o hablar? ¿Es muy importante saber sobre oralidad y escritura? Si y si. Estos años no serían lo que son sin haber entendido antes estos dos sistemas

NFC

El informante 1 finaliza su texto como lo inició, hablando de la función o utilidad de lo definido, pero sin constituir un concepto. Más bien, recae en el nombre del concepto que debía formar y que no logró. El título de este escrito fue *¿Crees que la oralidad y escritura son importantes?* Se puede observar en el fragmento anterior que se pregunta “¿No crees que sería difícil comunicarte sin poder escribir o hablar?, ¿Es muy importante saber sobre oralidad y escritura?” Como no se trata de un corolario, se espera que ofrezca respuestas, pero no lo hace. La relevancia expuesta por este informante está ceñida a la palabra importante, el escritor no agrega dato alguno para sustentar en qué radica esa cualidad. Concluye con una afirmación fundamentada en implicaturas, el lector comprenderá o interpretará según su conocimiento previo. La construcción que realizó el informante 1 en ese último fragmento se puede ubicar en el pensamiento manual-concreto de Cuevas Jiménez (2011) porque se alude a la función de lo que intenta mostrar, pero no presenta realmente un conocimiento y se vale del método del ensayo y error con el cual cree haber aportado algo, pues luego de haberse formulado dos interrogantes, las contesta de manera afirmativa, y dice que todo hubiese

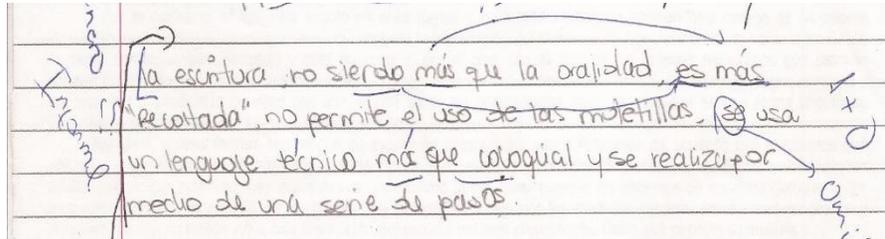
sido diferente si no se entiende antes estos dos sistemas: oralidad y escritura. Finalmente, no forma un concepto, porque no organiza, ni jerarquiza, ni relaciona los conceptos entre sí.

### Informante clave 2, párrafos 1 y 2



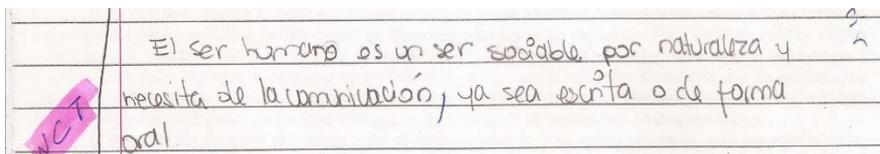
No hay un concepto y, al parecer, el autor carece de una noción clara de lo que pretende conceptualizar, únicamente enumera características aisladas y lo conceptualizado queda vacío, pues enuncia diversidad de atributos, pero no termina de formar un concepto, puesto que los caracteres se enuncian, pero no se unifican en una construcción que le permita organizar, jerarquizar o generalizar. Desde la visión de Vygotsky (1973 [1934]), en toda emisión lingüística se espera que los individuos no expresen palabras aisladas, sino que todas y cada una de ellas cumplan con su función esencial: comunicar alguna información, sentimiento, estado de ánimo, etc. El informante clave 2 expresa que “ambos son un sistema organizado, que sigue una serie de pasos”, pero no dice cuáles son esos pasos. Allí hay un vacío, luego menciona que “uno de ellos es más flexible”, no precisa cuál. Así mismo, habla de la oralidad y expresa un atributo válido “ambos son sistemas organizados”, pero impone implicaturas que dificultan la formación de un concepto: “la oralidad no requiere de ensayo se le permite formas coloquiales de expresarse, se le permite repetir”. ¿Qué se le permite repetir? En este caso no forma un concepto porque divaga entre las imprecisiones de conocimiento empírico o teórico y a que se las atribuye.

### Informante clave 2, párrafo 3



En este fragmento se presenta una serie de características que podría agrupar tantas cosas que no permite precisar el concepto de escritura. Se dice que “la escritura no siendo más que la oralidad, es mas recortada” Surgen las preguntas: ¿Qué es más que la oralidad? y ¿a qué se refiere con que es más recortada? La determinación de los conceptos permite aclarar las relaciones que existen entre palabras (Luria, 1995); sin embargo, todo el fragmento antes presentado es impreciso y no hay claridad en lo conceptualizado, situación que dificulta entender el párrafo. Se debe considerar que el intercambio de información existe gracias a que se puede relacionar el emisor y el receptor, pero cuando existen vacíos en la expresión es imposible recuperar los atributos que permitan construir con mayor claridad un concepto, tal es el caso de “se usa un lenguaje tecnico mas que coloquial y se realiza por medio de una serie de paso”. Otra pregunta es obligante: ¿De qué pasos habla?, esa es una interrogante no contestada en el texto. En este fragmento del informante clave 2, párrafo 3 se divaga entre las imprecisiones de conocimiento empírico o teórico y no se organiza, ni jerarquiza, ni relaciona los conceptos entre sí.

### Informante clave 2, párrafo 4

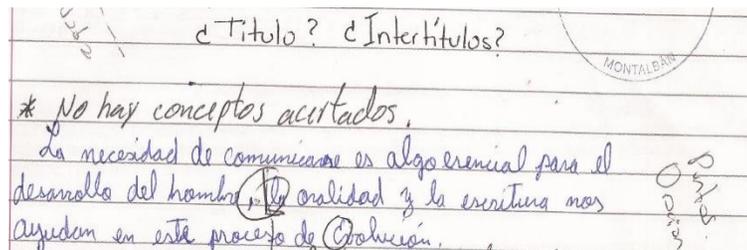


Es recurrente en el informante 1 y 2 la intención que pareciese mostrarse al finalizar el texto, pues presentan una definición basada en la función o utilidad del tema tratado,

pero que se deslinda de lo escrito y, que *grosso modo*, es lo más cercano al concepto que cada uno logró en sus respectivos textos. Este puede ser un ejemplo de Conceptos parcialmente consolidados. Además, siguiendo lo expuesto por Boguslavski (1961), se puede decir que en el fragmento antes presentado hay evidencia de que todo lo que existe concreto o abstracto tiene un nombre y el adecuado uso de ese nombre permite la formación de un concepto.

### Informante clave 3, párrafo 1

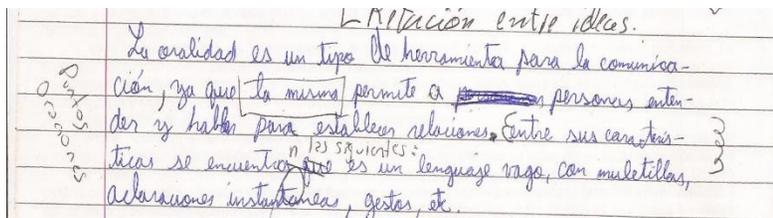
En cuanto al informante clave 3 se puede decir que cada párrafo es un texto independiente. No hay conceptos, solo se expresan características superficiales del tema tratado. Se evidencia un uso reiterado de rasgos propios de la oralidad en la construcción del texto escrito.



En este segmento textual elaborado por el Informante clave 3, párrafo 1, se evidencia una definición por atributo, es cierto que “la necesidad de comunicación es esencial para el desarrollo del hombre”, pero luego de manera abrupta sin relacionar, ni organizar se añade que “la oralidad y la escritura nos ayudan en este proceso de evaluación”, y es en este momento cuando se determina a qué se refiere, pero no hay un orden en los rasgos destacados que permita la conceptualización. Un concepto no es solo la suma de enlaces asociativos específicos formados por la memoria ni mucho menos un simple hábito mental, es un acto que no se enseña y que es pensamiento complejo (Vygotsky, 1973 [1934]). Todo esto deja ver que en el párrafo 1 del informante clave 3, aunque se distinguen términos que se sabe que pertenecen a un tema, no se establece una relación entre palabras que logre formar un concepto, tampoco se declara la intención comunicativa; así que no se ha logrado la formación

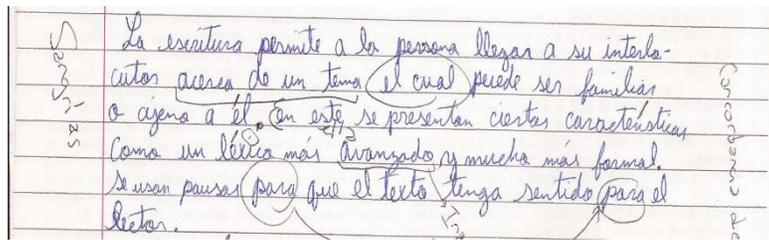
de un concepto. Esta situación es una muestra de lo que Ausubel (2002) denomina nombrar conceptos: relación que se establece entre la palabra y la imagen concreta.

### Informante clave 3, párrafo 2



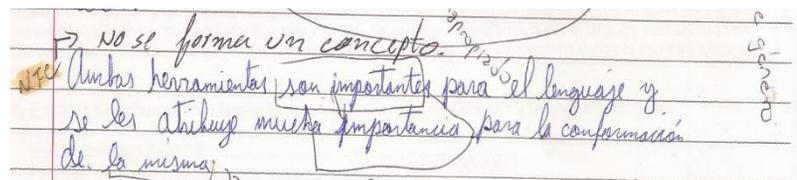
En este texto se presenta una definición por uso en la que se destacan algunos atributos, pero que deja vacíos que imposibilitan la formación del concepto “ya que la misma permite a personas entender y hablar para establecer relaciones”. Esto lleva a indagar quién es o qué es “la misma” y a qué relaciones se refiere. Esta situación se repite cuando alude a las características y lleva a la siguiente interrogante: ¿Está caracterizando a la oralidad o la comunicación? Si la misma alude a la comunicación podrían existir ciertas dudas, ¿será que es congruente decir que la comunicación “es un lenguaje vago, con muletillas, aclaraciones instantáneas, gestos, etc. o quizá sería más lógico pensar que esos atributos podrían pertenecer a la oralidad”? Teniendo en consideración que la formación de conceptos no es transmitida de un individuo a otro, en el fragmento antes mostrado se está frente a lo que Pérez de León y González (2003) presentan como las nociones sobre la realidad desarrolladas a través de los propios esfuerzos mentales, de allí se espera que con la influencia de la escuela se puedan formar conceptos que reporten las destrezas cognoscitivas en las que el individuo entre en contacto con su contexto y forme conceptos. En el fragmento del informante clave 3, párrafo 2 se indica que No hay conceptos porque divaga entre las imprecisiones de conocimiento empírico o teórico “La oralidad es un tipo de herramienta para la comunicación”, y a su vez, no organiza, ni jerarquiza, ni relaciona los conceptos entre sí.

### Informante clave 3, párrafo 3



En este texto hay evidencias de algunos atributos aislados que no constituyen propiamente un concepto. Esto debido a que las propiedades presentadas son imprecisiones teóricas “La escritura permite a la persona llegar a su interlocutor” allí no alude a un aspecto en específico, sino a términos ambiguos “acerca de un tema el cual puede ser familiar o ajeno a él”. Sobre el tema refiere que “Se presentan ciertas características como un léxico más avanzado y mucho más formal se usan pausas para que el texto tenga sentido para el lector”. Aunque sabe que el texto tiene un destinatario divaga en los rasgos que destaca del concepto que intenta crear.

### Informante clave 3, párrafo 4



Y si de ausencia de conceptos se habla, el texto anterior es una muestra perfecta porque prácticamente es una suma de imprecisiones. Se asevera: “ambas herramientas son importantes”. Surge una pregunta: ¿cuáles? Se agrega: “Se le atribuye mucha importancia para la conformación de la misma”. En este sentido, vale destacar que, con respecto al aprendizaje de conceptos o aprendizaje conceptual, es una *conditio sine qua non*, tomar en consideración lo expuesto por Ausubel (1963): debe distinguirse entre conocer el significado de la palabra y su referente, así como aprender el significado del concepto, debe hablarse de aprendizaje proposicional que es el significado expresado

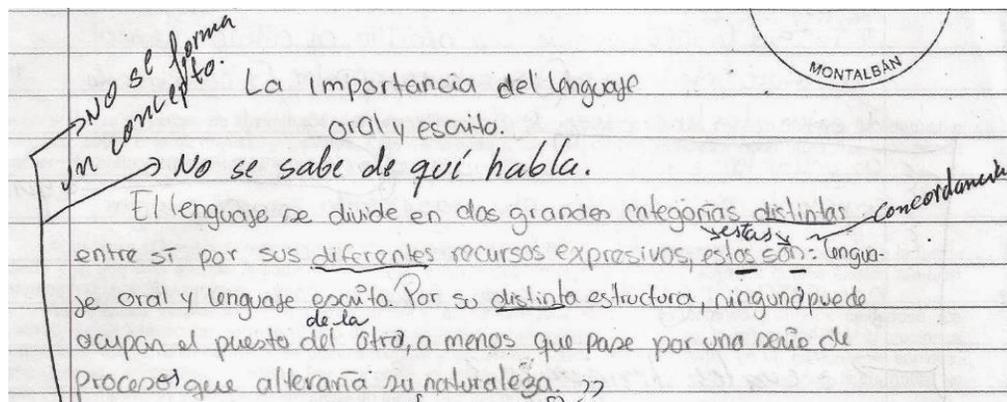
por grupos de palabras que habitualmente hacen referencia a un concepto. Empero, en el informante clave 3, párrafo 4, lo único seguro es que hay algo importante, pero no se sabe qué es, nuevamente se habla de la misma, pero como no se precisa a qué se refiere aparece un vacío de contenido que dificulta que se forme un concepto y que tampoco permite que se hable de aprendizaje significativo.

En suma, los resultados obtenidos hasta el momento forman parte de un corpus escrito al igual que los ejemplos que sucesivamente serán presentados, por consiguiente, es preciso concebir que la lengua escrita es una de las muestras más convincentes de la complejidad que posee el lenguaje en sí. Cuando se escribe no solo se unen palabras, sino que se expresa todo un bagaje cultural que ofrece indicios del desarrollo cognitivo del emisor (Vygotsky (1973 [1934])). La mayoría de los ejemplos reunidos en este primer nivel básico o inicial en el que No hay conceptos permite decir que estos escribientes carecen de una estructura mental clara que dé como resultado la formación de un concepto, sin embargo, hay evidencias de la presencia de variadas definiciones. Inmediatamente se presenta un segundo estadio en la formación de conceptos.

#### 4.1.2. Conceptos parcialmente consolidados

A continuación, se presentan las muestras que corresponden a los ejemplos del segundo estadio de la formación de conceptos de estudiantes universitarios.

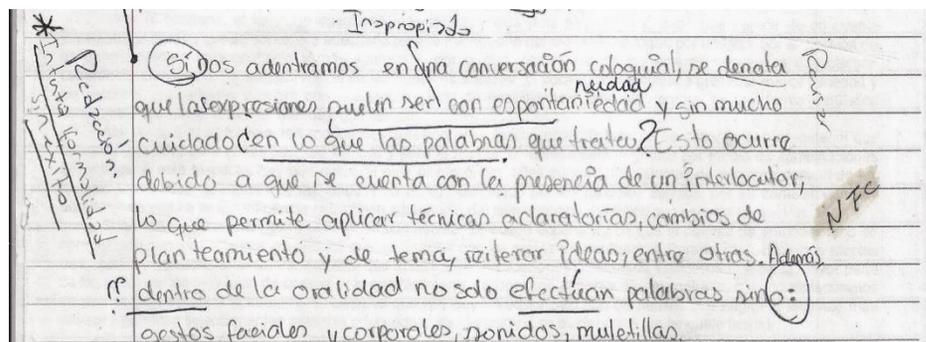
##### Informante clave 4, párrafo 1



Handwritten text on lined paper. The text is written in black ink. At the top right, there is a semi-circular stamp that says "MONTALBAN". The main text reads: "La importancia del lenguaje oral y escrito. No se sabe de qui' habla. El lenguaje se divide en dos grandes categorías distintas, <sup>estas y</sup> concordantemente entre si por sus diferentes recursos expresivos, estos son: lenguaje oral y lenguaje escrito. Por su distinta estructura, ninguno puede ocupar el puesto del otro, a menos que pase por una serie de procesos que alteraría su naturaleza." There are several annotations in red ink: a bracket on the left side groups the first two lines with the note "No se forma un concepto."; a red arrow points from this note to the phrase "No se sabe de qui' habla."; and another red arrow points from the word "concordantemente" to the word "entre".

El informante clave 4 es una clara muestra de este segundo estadio en la formación de conceptos. En el escrito se distinguen algunos atributos válidos del lenguaje oral y escrito, situación que permite sentar las bases para la formación de un concepto parcialmente consolidado “el lenguaje se divide en dos grandes categorías distintas entre sí por sus diferentes recursos expresivos”, es decir, se dividió el lenguaje en “lenguaje oral y lenguaje escrito” o quizá el lenguaje oral y escrito son los diferentes recursos expresivos: “Por su distinta estructura, ninguna puede ocupar el puesto del otra, a menos que pase por una serie de proceso que alteraría su naturaleza”. Todo parece indicar que el escritor está en un nivel en el que se acerca a la construcción de un concepto, pero aún se presentan imprecisiones. Estas llevan a preguntarse cuál es esa serie de procesos y a quién alteraría ¿a las dos grandes categorías? o ¿a los diferentes recursos expresivos? La dificultad en la consolidación del concepto en el párrafo 1 del informante 4 está en no precisar a quien pertenecen las características que enuncia y hay solapamiento de la información.

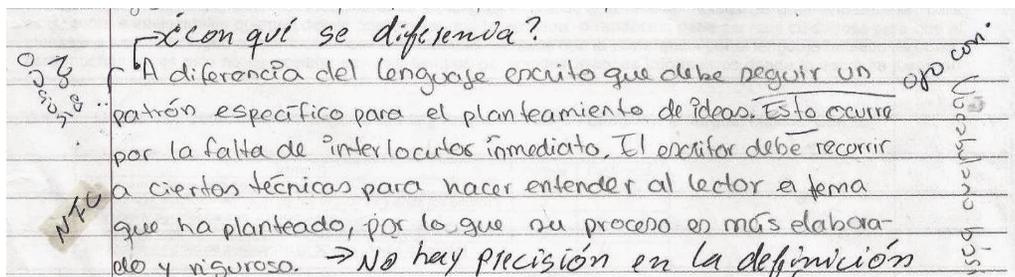
#### Informante clave 4, párrafo 2



El Informante clave 4, en el párrafo 2 presenta un concepto parcialmente consolidado, esto debido a que se muestran rasgos que son pertinentes a lo conceptualizado, sin embargo, aún deben relacionarse para que constituyan un concepto: “sí nos adentramos en una conversación coloquial, se denota que las expresiones suelen ser con espontaneidad y sin mucho cuidado en lo que las palabras que trata”. Aunque los rasgos descritos permiten una mayor comprensión del texto, no se presenta aún un concepto consolidado, pero sí un concepto en proceso de

consolidación. En el que es evidente la fusión entre lenguaje coloquial y especializado, y explica que ocurre en una conversación coloquial “se cuenta con la presencia de un interlocutor, lo que permite aplicar técnicas aclaratorias, cambios de planteamientos y de temática, reiterar ideas, entre otras. Además, dentro de la oralidad no solo efectúan palabras sino: gestos faciales y corporales, sonidos, muletillas.” El escritor tiende a usar los conocimientos empíricos para sustentar su texto, situación que se vale de la definición por uso.

### Informante clave 4, párrafo 3



Toda la construcción del informante clave 4, párrafo 3, es imprecisa, aunque hay palabras que indican que se habla de “lenguaje escrito, escritor”. El joven inicia el párrafo con “a diferencia del lenguaje escrito”, pero no ofrece información que contextualice tal diferencia. Una posible respuesta se encuentra superficialmente al final del párrafo anterior “dentro de la oralidad no solo efectúan palabras sino: gestos faciales y corporales, sonidos y muletillas”, pero no retoma la idea, sino que cada párrafo presenta una nueva visión que deja al entendimiento del lector el tema tratado.

Con lo presentado por el informante clave 4, párrafo 3, no hay manera de que pueda construirse un concepto consolidado: “lenguaje escrito que debe seguir un patrón específico para el planteamiento de ideas. Esto ocurre por la falta de interlocutor inmediato”. Enunciados como estos, obligan estas preguntas: ¿A qué patrón específico se refiere?, ¿a qué alude con la ausencia de un interlocutor inmediato? Este texto se puede revisar un poco más: “El escritor debe recurrir a ciertas técnicas para hacer entender al lector el tema que ha planteado, por lo que su proceso es más elaborado y

riguroso”. Y aflora nuevamente una pregunta: ¿cuáles son las técnicas? La materia imprecisa que se destaca en este fragmento corresponde con lo dispuesto por Clemente (2000) en el primer paso cuando describe las capacidades en la formación de conceptos. De acuerdo con la autora, existe la posibilidad de que el sujeto atribuya etiquetas equivocadas a las propiedades de un objeto o situación pues las conecta con su propia experiencia; por ello, no necesita que estén determinadas o relacionadas con un conocimiento científico. Este mismo caso puede ser catalogado bajo el pensamiento en la acción sistematizado por Cuevas Jiménez (2011), el escritor utiliza el ensayo-error como método en la formación del concepto.

#### Informante clave 4, párrafo 4

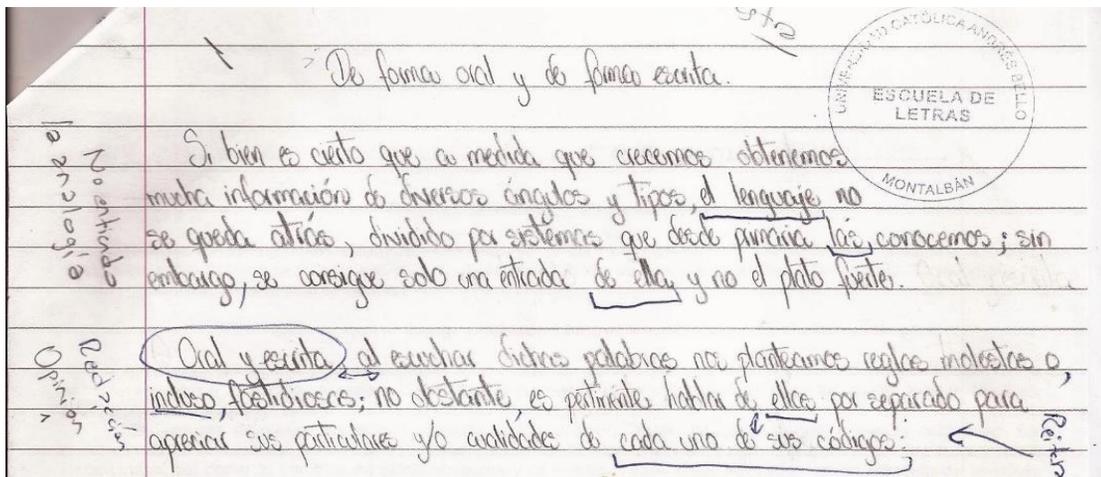
¿qué es esto?  
La oralidad, al contar con una gramática más simplificada y un lenguaje más sencillo, no puede ser transcrita.

de la misma forma a un texto escrito, ya que ~~esta~~ debe pasar por una serie de cambios expresivos para que la información sea sencilla al entendimiento del futuro interlocutor. En este caso, lector. El conocimiento de estos dos lenguajes ~~es~~ de gran importancia para estudiantes e intelectuales, ya que ~~ellos~~ mantienen un constante contacto con el tema a la hora de presentar algún argumento o información o una simple conversación y deben saber expresar correctamente sus ideas.  
¿cuáles lenguajes?

En el texto anterior pareciera existir la intención de crear un concepto fundamentado en un componente especializado, pero el estudiante fluctúa entre relaciones arbitrarias. El Informante clave 4 en su párrafo 4, sin embargo, reconoce atributos propios de los conceptos que espera formar: “la oralidad, al contar con una gramática mas simplificada y un lenguaje más sencillo no puede ser transcrita de la misma forma a un texto escrito”. Se podría anticipar que el escritor declarará la diferencia entre oralidad y escritura; no obstante, las relaciones lógicas que intenta

presentar progresaron solo hasta significados potenciales (Ausubel, 2002), no lograron cohesionarse en la estructura cognitiva “ya que esta debe pasar por una serie de cambios expresivos para que la información sea sencilla al entendimiento del futuro interlocutor; en este caso el lector”. Expresa características aisladas, desconectadas entre sí sobre el tema que intenta conceptualizar, mantiene su discurso alejado de la posibilidad de formar un concepto consolidado “El conocimiento de estos dos lenguajes son de gran importancia”, únicamente alcanza a la formación de Conceptos parcialmente consolidados, pues hay evidencia de que comienza a destacar rasgos que son imprescindibles e igualmente se inicia en la organización, jerarquización y relación de los conceptos entre sí.

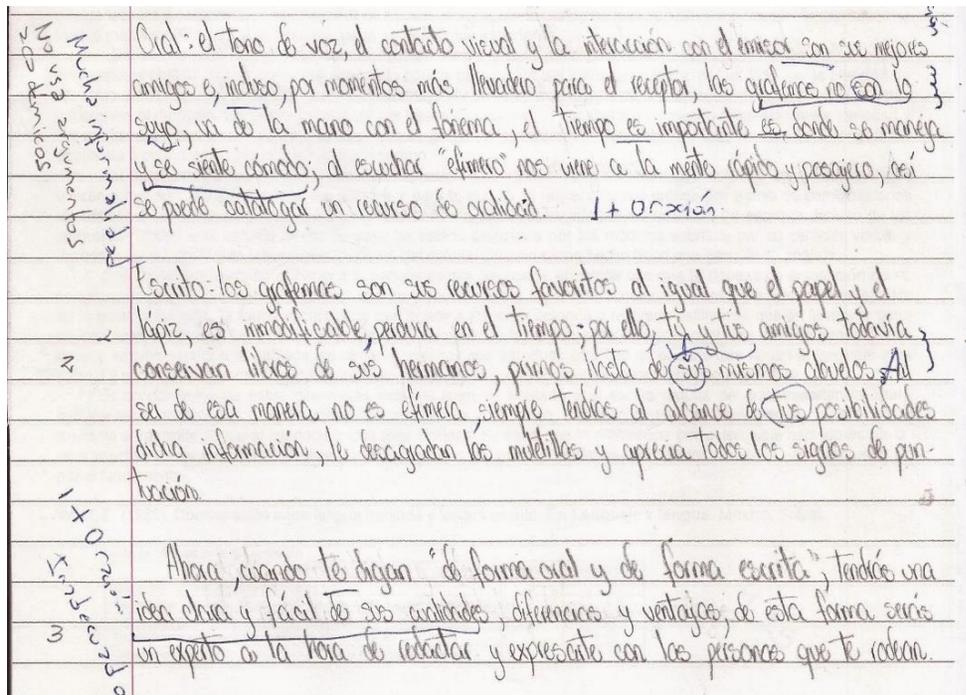
**Informante clave 50, párrafos 1 y 2**



Se construye un texto inconexo porque en el escrito se introducen los términos a manera de definiciones aisladas que procuran ofrecer características de uso u origen, sin que se aprecie la relación entre los párrafos. El escrito carente de textura recuerda un glosario “el lenguaje no se queda atrás...” y “oral y escrita”. Se observa, a la par, terminología que podría considerarse informal en un texto académico: “al escuchar dichas palabras nos planteamos reglas molestas o incluso fastidiosas”. Se puede entender que los significados de las palabras son mutables y obedecen al contexto y a

los individuos que hacen uso de cada término, por tanto, los significados no vienen dados por la naturaleza propia del objeto al que se alude, sino porque su designación – como ya los dijo Saussure (1967 [1916])– proviene de convenciones sociales. Es cierto, que se parte de unos conceptos conocidos convencionalmente, no obstante, en el informante clave 50, los párrafos 1 y 2 se construyen a partir del lenguaje coloquial y experiencial, lo que pone en evidencia la omisión de algunos atributos que pudiesen incrementar la comprensión del concepto presentado.

**Informante clave 50, párrafos 3,4 y 5**



Es una constante en la producción escrita del informante 50, la presencia de construcciones informales y definiciones por descripción y uso “oral: el tono de voz, el contacto visual y la interacción con el emisor son sus mejores amigos e incluso por momentos más llevaderos para el receptor, los grafemas no son lo suyo”. Agrega que “perdura en el tiempo, por ello tú y tus amigos todavía conservan libros de sus hermanos”; “ahora cuando te digan de forma oral y de forma escrita, tendrás una idea clara y fácil de sus cualidades, diferencias y ventajas, de esta forma serás un experto a la hora de redactar y expresarte con las personas que te rodean.

la hora de redactar y expresarte con las personas que te rodean”. Todas estas muestras de imprecisiones enfatizan en la utilidad de lo conceptualizado, aunque son un conjunto de párrafos que no se interrelacionan. Sobre situaciones como estas, Vygotsky (1973 [1934]) manifiesta lo siguiente: la unión entre palabra e imagen (visual) es solo una equivalencia funcional de conceptos que sirven para nombrar cosas conocidas por sus características y no son específicamente conceptos. Se considera que este ejemplo pertenece al segundo nivel de la formación de conceptos porque el joven da indicios de que transita por una organización y estructuración de su conocimiento, mientras trata de reconstruir su realidad, aunque se distancia del lenguaje propio del grado académico en que se encuentra; empero, esta actividad le permite activar, en términos de Clemente (2000) su memoria semántica para acceder a la asociación de conceptos que lo llevarán a la relación de un sinnúmero de elementos

Los tres párrafos del informante 50 únicamente muestran información respecto a la posición del escritor ante el tema que debía desarrollar. El estudiante enumera situaciones en las que pudo estar involucrado y presenta escenarios en los que su explicación pudiese tener sentido; por ello, es de suma importancia considerar que los procesos psicológicos complejos no se consideran como un aspecto aislado del aprendizaje, la experiencia de quien aprende es indispensable, pues la enseñanza directa de un concepto sin referentes podría ser imposible. No se pueden asimilar conceptos de manera memorística, cada situación ameritará una interpretación y reelaboración del concepto que se tiene de una palabra (Vygotsky (1973 [1934])); sin embargo, el informante 50 no desarrolla en su totalidad el tema que debía tratar; en su caso, estos fragmentos son una muestra clara de que los conceptos no están consolidados.

### Informante clave 83, párrafo 1

El hombre y su lengua

Durante los miles de años el hombre ha logrado sobrepasar a otras especies mucho más fuerte que él por el desarrollo de un lenguaje que evoluciona. Es cierto que todos los animales poseen lenguaje, pero el del hombre le permite más variedad, cambia y se adopta constantemente. De esto nacen nuevos términos, nuevas analogías, nuevas formas de conocer el mundo.

El informante clave 83, párrafo 1 construye un escrito general que se aleja de la temática específica que debía desarrollar. Esta estrategia le ayuda a mantener un discurso en el que se mezclan las imprecisiones teóricas con las explicaciones empíricas. Esta maniobra le permite discriminar entre los aspectos que debe descartar y los que debe considerar para construir un concepto. Esta actividad ha sido destacada por Louzan y otros (1981) y Clemente (2000) como un paso intermedio que permitirá la formación de conceptos, el reconocimiento de las características esenciales que deben ser destacadas, quizá presente algunas inexactitudes de extensión, pero sucesivamente mostrarán definiciones con mayores atributos que más tarde constituirán un concepto.

### Informante clave 83, párrafo 2

Comunicar es una acción que posee definitor formas de realizarse, puede buscar extender una idea, definir un término o simplemente algo tan cotidiano como contar un chisme, y todo esto se logra con el lenguaje. Es una necesidad tan básica que se inventan una otra forma de transmitir mensajes, al punto tal que hoy día se pueden comunicar de forma inmediata 2 personas en 2 continentes diferentes.

La formación de conceptos no es una habilidad que se transmita de un individuo a otro. Para poder formar conceptos debe desarrollarse la comprensión y la producción, dos habilidades del ser humano que llevan a la adquisición del conocimiento. En este sentido, vale destacar la competencia lingüística o la capacidad creativa de los hablantes para formar un sinfín de enunciados a partir de un número finito de elementos (Chomsky, 1974 [1957]). En el fragmento del informante clave 83, párrafo 2 se puede observar que el estudiante utiliza conocimientos que ha adquirido socialmente y los relaciona poco a poco con los conceptos especializados, la práctica sostenida de este ejercicio permitirá la construcción de conceptos adaptados al contexto. Este sería un estadio de suma importancia entre el segundo y tercer nivel propuesto en esta investigación sobre el estado de la formación de los conceptos, puesto que el informante clave 83 comienza a organizar, jerarquizar y relacionar los conceptos entre sí.

#### Informante clave 83, párrafos 3 y 4

Los filósofos eran personas que lo entendieron, saber hablar, escuchar, comprender y producir texto es lo que hace al hombre un animal intelectual. Durante la Edad Media nacieron los juglares, personas que mediante la oralidad contaban concie-  
ner y embelaban a sus oyentes no solo por las historias, si no también su forma de contar, las personas dotadas del arte de escribir } escribían libros conscientes de la importancia de hacer prevalecer el conocimiento con la escritura.

El lenguaje hizo nacer la ciencia ¿cómo hace el hombre para conocer y dar a conocer el mundo que habita? Con lenguaje, el hombre depende de esta capacidad para ser hoy en día todo lo que es, un animal científico, un animal intelectual.

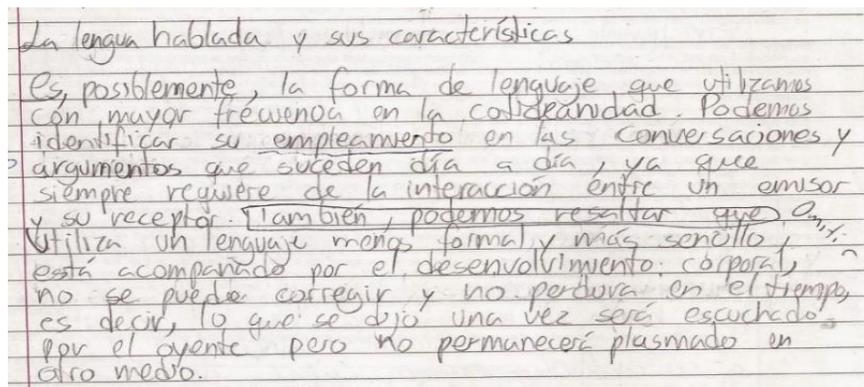
Aunque los dos fragmentos anteriores presentan en mayor proporción aspectos propios de la narración, dan cuenta de los conocimientos que posee el estudiante, quien se encuentra en el estadio de Conceptos parcialmente consolidados. A partir de lo que sabe, no ha construido Conceptos consolidados, pero se dedicó a describir la realidad y cada uno de los atributos que destaca posteriormente le servirán de base para un concepto.

Empero, las habilidades evidenciadas en los ejemplos expuestos en este nivel intermedio de la formación de conceptos son el camino que debe recorrer el aprendiz hasta consolidar la comprensión y la producción del conocimiento que se verá materializado en la formación de Conceptos consolidados. En este sentido, se subraya que el desarrollo del lenguaje debe considerar las capacidades cognitivas (innatas, inducidas por estímulos internos o externos o adquiridas socialmente) y personales. Todo esto sin olvidar el contexto como un aspecto de vital importancia, pues es este el marco referencial de los conceptos. Además, hay que considerar que las habilidades lingüísticas y discursivas son determinantes en la organización y descripción de los eventos que rodean al individuo y que, ulteriormente, le permitirán formar conceptos. En esta explicación confluyen las distintas teorías que explican la adquisición y desarrollo del lenguaje, asimismo concurren diversas investigaciones efectuadas en distintos campos del conocimiento, tales como: Furnó, Valles y Burcet (2002) en la formación de conceptos referidos al sonido musical; Marchena, Alcalde, Concepción, Navarro y Ruiz (1998) en la formación de conceptos asistida por ordenador; *Barraza* (2003). La formación de conceptos ambientales: el papel de los padres en la Comunidad Indígena de San Juan Parangaricutiro. En este trabajo se consideran principalmente los temas ambientales, su familiaridad y la comprensión de conceptos, primordialmente, en dos ámbitos a saber: la escuela y el hogar. Todos estos investigadores mantienen como premisa que el contacto social, la instrucción o educación y las habilidades cognitivas individuales inciden significativamente en la adquisición del conocimiento y en la formación de los conceptos propios de cada disciplina. Inmediatamente se presenta un tercer estadio en la formación de conceptos.

### 4.1.3. Conceptos consolidados

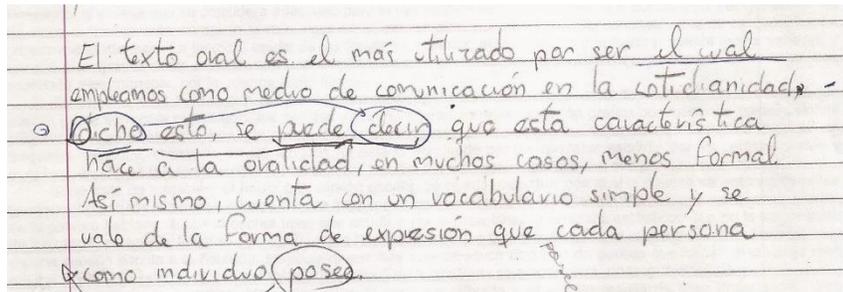
Finalmente se presentan a continuación las muestras que corresponden a los ejemplos del tercer estadio de la formación de conceptos de estudiantes universitarios.

#### Informante clave 23, párrafo 2



En el fragmento del informante clave 23, se pueden evidenciar algunas debilidades en los aspectos formales de la escritura, pero a nivel organizacional la información se presenta progresivamente, permitiendo delimitar los conocimientos que se esperan aportar, lo que permite la formación de un concepto, en este caso de lengua hablada. Asimismo, siguiendo a Coronas (1975) y Ausubel (2002), el ejemplo antes presentado es una muestra inicial del desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas superiores en las que no solo es importante el nombre que se asigne a una situación, objeto o cosa, sino que también se responda qué significan esas palabras para los usuarios y cómo esta reconstrucción de la realidad ayuda en la adquisición de conocimientos y en la apropiación de conceptos abstractos que tienen valor en distintos contextos sociales.

## Informante clave 26, párrafo 2



El texto oral es el más utilizado por ser el que empleamos como medio de comunicación en la cotidianidad. -  
○ Dicho esto, se puede decir que esta característica hace a la oralidad, en muchos casos, menos formal. Así mismo, cuenta con un vocabulario simple y se vale de la forma de expresión que cada persona como individuo posee.

Se percibe en el fragmento anterior como los atributos expuestos se cohesionan para formar un concepto, a su vez ofrece una relación entre los distintos rasgos destacados del texto oral. Desde la perspectiva de Coronas (1975) cuando un individuo se enfrenta por primera vez a un concepto –puesto que le es desconocido–, lo primero que intenta es buscar en su repertorio, mediante sus recursos lingüístico, algún concepto que le sirva de medio para la comparación. Esta premisa se cumple en el texto del informante clave 26 cuando ofrece el concepto de texto oral: aunque se perciben algunas debilidades en la presentación formal del concepto, se reconoce un avance si se compara con los escritos que se ubicaron en el primer y segundo estadio de la formación de conceptos. Puesto que, reconoce claramente el concepto que espera formar y precisa de manera óptima qué propiedades son imprescindibles destacar.

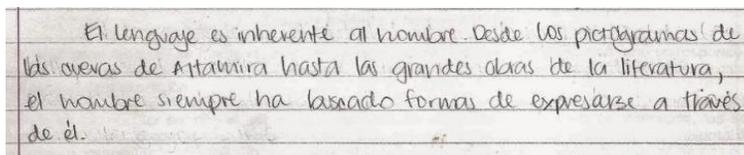
## Informante clave 99

Se presenta un texto que cumple parcialmente con lo que se espera que sea el producto de los estudiantes universitarios. Desde la perspectiva de Sosa, Cocom y Vidal (1995), la formación de conceptos es el proceso al que acude un sujeto con el fin de identificar una serie de rasgos característicos de un objeto con la intención de ubicarlo dentro de una categoría o clase. Esta descripción se cumple en el informante 99, puesto que el contenido del texto guarda estrecha relación con lo acordado y se aproxima superestructuralmente a un texto académico. Aunque se identifican ciertas

insuficiencias gramaticales, el manuscrito logrado se acerca al concepto que los docentes tienen de lo que debe ser una producción universitaria. Representa una clara muestra de la formación de conceptos como habilidad cognitiva que propicia la organización de los conocimientos que tienen su origen en la relación pensamiento-lenguaje. Entonces, los individuos se expresan con palabras que precisan en otros interlocutores conceptos socialmente compartidos, que son el resultado de la unión entre las habilidades individuales y los estímulos externos que propician la adquisición de conocimientos. Skinner (1981 [1957]) sostiene que los procesos mentales internos del individuo no son los responsables de la conducta humana observable, sino los externos. De conformidad con lo apreciado en este escrito, esta premisa sería parcialmente verdadera porque si el individuo no utilizara su potencial cognitivo, sería imposible que los estímulos externos logaran algún resultado.

A continuación, se presenta un texto que se organizó en tres párrafos, cada uno es una muestra de lo más cercano que en esta investigación se halló al pensamiento conceptual, verdadero o abstracto, científico de Vygotsky (1973 [1934]) o de lo que a efectos del presente estudio se tituló Conceptos consolidados.

### **Informante clave 99, párrafo 1**



El lenguaje es inherente al hombre. Desde los pictogramas de las cuevas de Altamira hasta las grandes obras de la literatura, el hombre siempre ha buscado formas de expresarse a través de él.

En ese primer fragmento elaborado por el informante 99 se presenta el concepto de lenguaje, además de aludirse a los atributos, los aspectos descritos giran en torno a lo conceptualizado.

## Informante clave 99, párrafo 2

Las primeras manifestaciones del lenguaje se dieron de forma hablada, cuando se empezaron a asociar sonidos con símbolos y objetos. Es una forma natural de comunicación, porque los individuos no están sujetos a formalidades, lo cual abre espacio a la espontaneidad, los cambios repentinos o problemas como las muletillas. Además, con el lenguaje hablado surge el lenguaje no verbal, que consta de señas, gestos, posturas, entre otros, que afianzan la creencia de que no es lo que dices, sino cómo lo dices.

En este segundo fragmento, el informante 99 relaciona la temática con el concepto esbozado en el fragmento uno y precisa los atributos que lo distinguen y caracterizan, fortaleciendo el concepto de lenguaje. Este ejemplo muestra que en la formación de conceptos es insuficiente mencionar palabras que pertenecen a un tema, sino que debe construirse un concepto yendo de lo abstracto a lo perceptible, valiéndose de los conceptos conocidos, para formar nuevos conceptos.

## Informante clave 99, párrafo 3

Por otro lado, a medida que la humanidad avanza en el tiempo, surge la escritura y una nueva manera de expresión: el lenguaje escrito. Esto, a diferencia del lenguaje hablado, sí está sometido a formalidades y reglas, pues no hay un oyente presente, como sucede en la oralidad, por lo que, para lograr que el mensaje se transmita adecuadamente, se necesitan mayores recursos, como enlaces o estructuras gramaticales complejas, así como lo explicó Wulf en su obra "Comparación entre lengua hablada y lengua escrita".

En el segmento anterior, el informante 99 enlaza un concepto consolidado porque evita ambigüedades cuando diferencia el lenguaje escrito del hablado. También presenta las características esenciales de lo conceptualizado a la vez que jerarquiza y distingue cada uno de estos aspectos, otorgando mayor precisión al concepto dado y evidenciando un mayor nivel de abstracción.

Seguidamente se presentan dos aspectos adicionales que se consideraron del corpus estudiado. Estos serán atendidos en los siguientes folios: en primer término, se compara el nivel en la formación de conceptos en jóvenes universitarios venezolanos según su sexo, para cerrar este aparte, se verifica la correspondencia entre la calificación asignada y el nivel de formación de conceptos de los estudiantes.

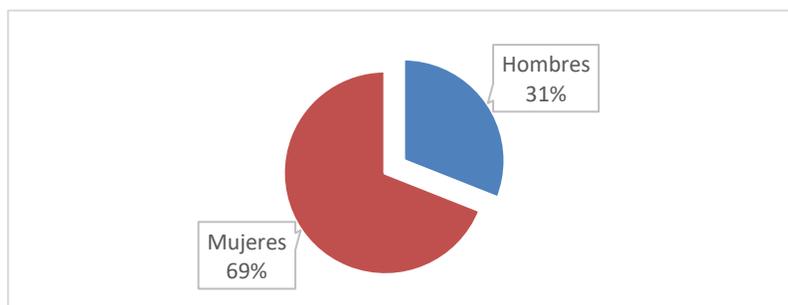
#### 4.2. Género de los actores clave y la formación de conceptos

¿Qué se halló con respecto al sexo o género de los escribientes?, ¿Qué información importante arrojaron los resultados?, ¿reportan diferencias relevantes que deberán considerar los docentes? Interrogantes como estas serán respondidas enseguida.

#### Cuadro 3

##### Género de los actores clave

Mujeres	85	69%
Hombres	16	31%



**Gráfico 5. Género de los informantes clave**

Aunque en el presente trabajo se usó el muestreo no probabilístico, para mayor claridad en los resultados en este párrafo, se cree conveniente ofrecer la diferencia hallada entre hombres y mujeres con la ayuda de cálculos porcentuales. Se recuerda que se trabajó con escritos universitarios a los que se tuvo acceso y que la cantidad de personas en cada uno de los géneros anteriormente presentados fue fortuita; por esta

razón, la diferencia numérica observada en el gráfico 5 fue anulada gracias a la operación porcentual, en la que se fundamentará la información siguiente.

Es importante considerar el género en una investigación que alude a las habilidades en la formación de conceptos, pues cualquiera que sea el resultado podría dar un indicio de las diferencias en el desarrollo individualizado por género de las habilidades cognitivas de los participantes. Se efectuará esta tarea pese a saber que, o más bien porque se sabe que, en la explicación sobre el desarrollo del lenguaje, siempre se alude fundamentalmente a las condiciones generales de la especie humana: Benveniste (1997 [1966]) expresa que la existencia del pensamiento está ligada con la facultad del lenguaje; desde un enfoque antropológico-cultural, Sapir (1994 [1921]) sostiene que el lenguaje es un método exclusivamente humano y no instintivo; Chomsky (1974 [1957]), presenta un enfoque mentalista, pues su objeto de estudio se encuentra en la mente de los hablantes y se manifiesta en la competencia lingüística. Desde una visión constructivista entre ambientalismo e innatismo, Piaget (1976 [1931]) presenta su teoría acerca del lenguaje como una capacidad que se desarrolla continuamente ajustada a la interacción apropiada con el ambiente. Finalmente, todas las teorías propuestas aunadas a las de Halliday (1982 [1978]), Skinner (1981 [1957]) Vygotsky (1973 [1934]), Ausubel (2002) se enfocan en el estudio de las habilidades cognitivas del hombre o individuo como representación de la especie y no específicamente con su género.

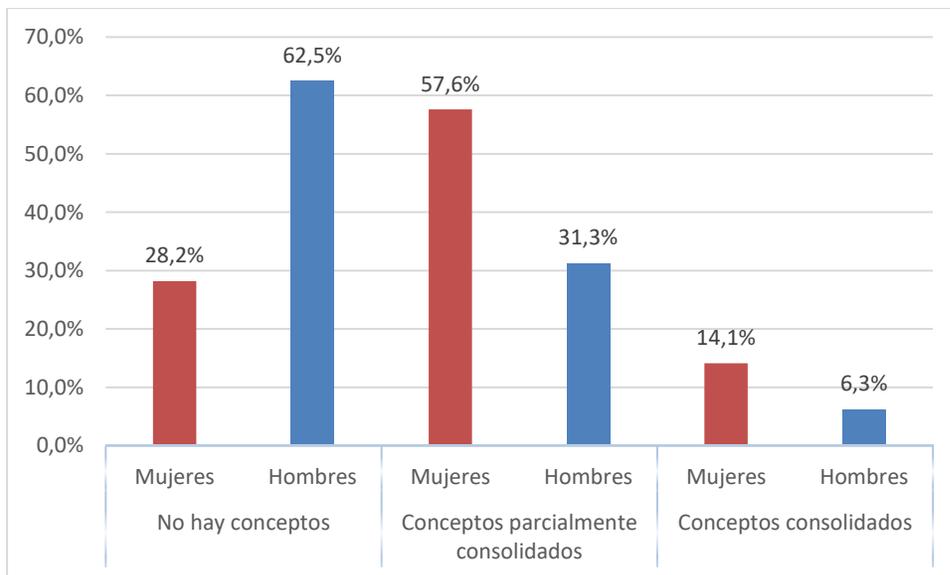
#### **4.1.1. La formación de conceptos por género de los actores clave**

A continuación, se presentan los datos porcentuales del 100 % de cada género una vez eliminada la diferencia numérica, en este caso los 16 participantes de sexo masculino equivalen al 100 %; la misma situación se cumple con las 85 personas del sexo femenino que corresponden al 100 %.

#### Cuadro 4

#### Nº de estudiantes en cada tipo de concepto por género

No hay conceptos	Mujeres	24	28,2%
	Hombres	10	62,5%
Conceptos parcialmente consolidados	Mujeres	49	57,6%
	Hombres	5	31,3%
Conceptos consolidados	Mujeres	12	14,1%
	Hombres	1	6,3%



**Gráfico 6. N° de estudiantes en cada tipo de concepto por género**

De los resultados que se muestran en el gráfico 6 se evidencia que del 100% de mujeres hay un mayor número de estudiantes equivalente al 57,6 % (49 mujeres) que se encuentran en el nivel intermedio de Conceptos parcialmente consolidados, mientras que un 28,2% (24 mujeres) se ubican en el primer nivel básico o inicial en el que No hay conceptos, y que solo un 14,1% logró estar en el tercer nivel de Conceptos consolidados.

Por otra parte, los resultados que se muestran en el gráfico 6 testimonian que del 100% de hombres, el 62,5 % (10 hombres) se ubican en el primer nivel básico o inicial en el que No hay conceptos. El segundo nivel de Conceptos parcialmente consolidados

agrupa un 31.3 % (5 hombres), y únicamente un 6,3% (1 hombre) pudo alcanzar el tercer nivel de Conceptos consolidados.

De todo esto, en cuanto a la media del 100 % de hombres y mujeres, puede decirse que los hombres superaron a las mujeres en el primer nivel en el que No hay conceptos, aunque ambos tienen altas incidencias en la primera categoría básica o inicial. En el nivel intermedio, se repite la situación: los hombres están por encima de las mujeres por cantidad de estudiantes que se encuentran en esta etapa. Finalmente, en el tercer nivel que, refiere a la estructuración más completa de los conceptos, la presencia de las mujeres es mayor. Estos resultados coinciden con los alcanzados por Furnó, Valles y Burcet (2002), quienes en la resolución de un problema de formación de conceptos en el campo del sonido musical hallaron diferencias entre los géneros a favor de las niñas. Manifiestan que demostraban una mayor intuición para concebir respuestas que se direccionaban a una solución correcta. Estos resultados sugieren una mayor ventaja de las mujeres sobre los hombres en la formación de Conceptos consolidados.

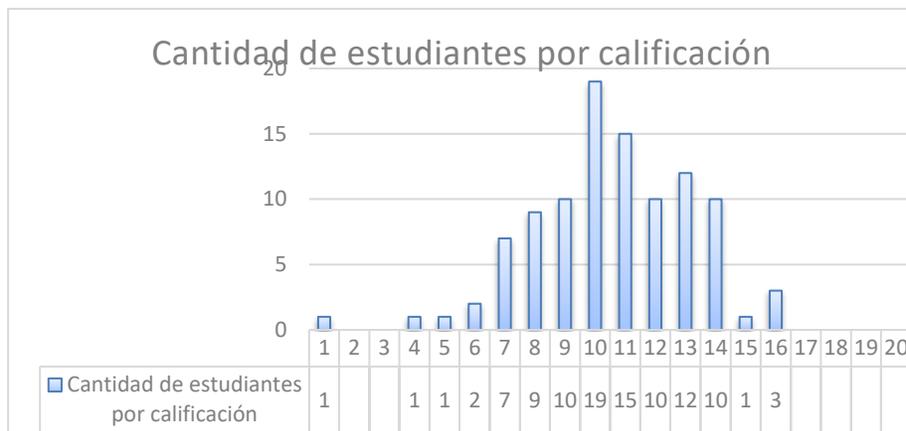
#### **4.3. Las calificaciones obtenidas y la formación de conceptos**

El corpus utilizado para la presente investigación formó parte de una evaluación universitaria, y como tal fue evaluada por la docente a cargo del curso. Como se contaba con este dato y como un modo de conseguir mayor información sobre la formación de conceptos, en este caso, sobre la valoración que los docentes le asignan aun sin proponérselo, se contrastaron las calificaciones asignadas con la clasificación anteriormente propuesta para categorizar las notas individuales de los informantes clave.

## Cuadro 5

### Cantidad de estudiantes por calificación

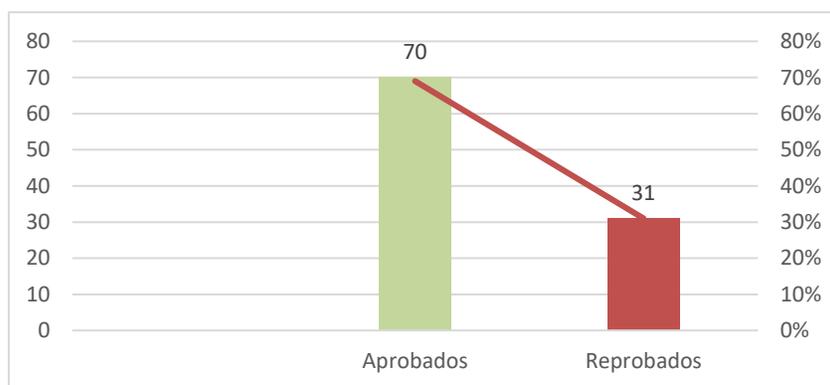
Calificaciones probables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
Cantidad de estudiantes por calificación	1			1	1	2	7	9	10	19	15	10	12	10	1	3					101



**Gráfico 7. Cantidad de estudiantes por calificación**

- Se puede evidenciar en el Gráfico 7 que las calificaciones obtenidas por los estudiantes universitarios oscilaron entre 1 punto y 16 puntos; asimismo es visible que la nota más frecuente entre los 101 informantes clave fue 10 puntos (19 estudiantes), siendo esta la ponderación mínima para aprobar una unidad curricular en la Universidad Católica Andrés Bello, la segunda calificación con mayor número de estudiantes fue 11 puntos (15 estudiantes).
- Ningún estudiante obtuvo una calificación superior a los 16 puntos.
- Otro aspecto que hay que resaltar es que las notas con mayores números de estudiantes aprobados o reprobados fluctuaron entre los 7 y 14 puntos.

<b>Cuadro 6</b> <b>Estudiantes aprobados o reprobados</b>		
<b>Aprobados</b>	<b>70</b>	<b>69 %</b>
<b>Reprobados</b>	<b>31</b>	<b>31%</b>

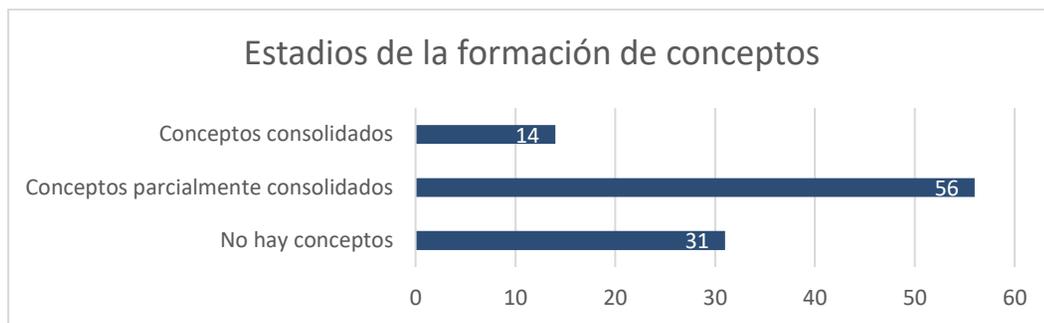


**Gráfico 8. Estudiantes aprobados o reprobados**

De los 101 informantes clave, un 31% equivalente a 31 estudiantes reprobó la evaluación, mientras que un 69 % equivalente a 70 alumnos aprobó la actividad. Aunque el número de aprobados supera al de reprobados, llama la atención que 19 estudiantes hayan obtenido la puntuación mínima aprobatoria (10 pts.) y que 15 estudiantes hayan obtenido una nota de once (11) puntos; sin embargo, solo cuatro (4) estudiantes obtuvieron puntuaciones iguales o superiores a 15 puntos.

A continuación, se presenta la relación que puede establecerse entre las calificaciones obtenidas individualmente en la evaluación académica que sirve de corpus a la presente investigación y las categorías propuestas para los estadios de la formación de conceptos de los estudiantes universitarios del 1<sup>er</sup> semestre de la Universidad Católica Andrés Bello del año 2017, bachilleres de ambos sexos, recién graduados, cursantes de carreras humanísticas.

<b>Cuadro 7</b> <b>Estadios de la formación de conceptos</b>		
<b>No hay conceptos</b>	31	N° de estudiantes en cada categoría
<b>Conceptos parcialmente consolidados</b>	56	
<b>Conceptos consolidados</b>	14	



**Gráfico 9. Estadios de la formación de conceptos**

- **No hay conceptos:** en esta categoría se agrupan todas aquellas evaluaciones que alcanzaron calificaciones iguales o inferiores a nueve (9) puntos. Esta clase suman treinta y una (31) muestras.
- **Conceptos parcialmente consolidados:** en esta categoría se reúnen todos aquellos estudiantes que consiguieron calificaciones entre los diez (10) y trece (13) puntos. En esta clase de conceptos se ubica la mayor cantidad de informantes clave, un total de cincuenta y seis (56) alumnos de ciento uno (101) que formaban parte del corpus completo.
- **Conceptos consolidados:** en esta categoría se acopian todas aquellas evaluaciones que lograron calificaciones iguales o superiores a catorce (14) puntos. En esta clase se totalizan catorce (14) muestras, siendo la categoría que tiene el menor número de estudiantes que alcanzaron este nivel de la formación de conceptos.

**La formación de conceptos en relación con las notas obtenidas:** los Conceptos parcialmente consolidados son los que mayores muestras reportaron (56/101), lo que deja ver que los autores de los escritos se encuentran especialmente en un nivel medio en cuando a la formación del concepto. En segundo lugar, se ubican aquello que no crearon un concepto (31/101). En el primer nivel hay un número considerable de jóvenes que pertenecen a un nivel inicial de la formación de conceptos, situación que es alarmante, pues estos estudiantes están matriculados en la educación universitaria, estadio en el que se presupone que ya consolidaron sus habilidades cognoscitivas y lingüísticas. Preocupadamente, los resultados obtenidos objetan tal presunción porque

87/101 muestras se ubican entre el nivel básico y medio de la formación de conceptos y solo 14/101 logran consolidar, con ciertas debilidades, los Conceptos consolidados. Así que, guarda correspondencia la calificación asignada por la docente y el nivel en el que se ubicó a los informantes en esta investigación, lo que podría ser indicios de que los docentes, aunque no estén focalizados en formación de conceptos ni esa sea su intención central, aun sin estar familiarizados con la formación de conceptos como teoría, intuitivamente evalúan los textos académicos a la par del desarrollo de las competencias lingüísticas en las que es necesaria la jerarquización, contextualización y relación de los concepto entre sí. También podría acordarse de que los docentes cuando buscan dominio teórico también están buscando conceptos.

Los resultados obtenidos en la presente investigación explican la formación de conceptos de los estudiantes universitarios, específicamente de la UCAB del año 2017 (bachilleres de ambos sexos, recién graduados, cursantes del primer semestre de las carreras de humanidades), pero que no necesariamente son el resultado de la totalidad de la educación universitaria privada, aunque simboliza una muestra importante en el sentido de que analiza la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos a través de sus producciones escritas. Específicamente, se analiza la formación de conceptos en edades avanzadas del desarrollo de la lengua escrita de los bachilleres que recién ingresan a la educación universitaria, en este caso a una de las universidades privadas mejor valorada a nivel nacional.

Ahora bien, considerando a Vygotsky (1973 [1934]) cuando expresa que la formación de conceptos engloba todos los cambios que se producen en el pensamiento de los adolescentes, los resultados obtenidos aquí indican que el desarrollo en la formación de conceptos podría no concluirse en esa fase del desarrollo. Sin embargo, aunque en la adolescencia se reconoce un mayor nivel de desarrollo para la formación de conceptos consolidados en los jóvenes universitarios estudiados aquí pudo observarse niveles divergentes durante la construcción del concepto. Estos resultados se relacionan con los de Perry (1966), Garrido y otros (2011), Anjos (2017) y Escallón y otros (2019), asimismo se mantiene la idea devenida de los postulados vygotskianos que en la adolescencia la formación de conceptos cumple una función de crecimiento

social y cultural que influye en los contenidos estudiados y en el desarrollo del pensamiento, a su vez que los conceptos espontáneos transitan con la influencia de la escuela a la formación de los conceptos científicos.

La anterior aseveración tiene algunos puntos de divergencia y convergencia con los hallazgos reportados por Adrián y Jáimez (2014) en un estudio en el que correlacionaron el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de quienes respondieron una prueba. Encontraron que los alumnos del quinto año de bachillerato obtuvieron mayores porcentajes de interpretación en todos los refranes y dedujeron que a mayor nivel académico crece el nivel de comprensión, es decir, a mayor nivel educativo –que suele ir de la mano con la edad– se consigue mayor competencia para entender el lenguaje metafórico, sin embargo, a la luz de los resultados del presente trabajo con estudiantes que recién inician su vida universitaria se tendría que admitir que esa mayor competencia se presenta al igual que en los estudiantes de bachillerato en tres niveles equiparables de profundidad y especificidad de lo conceptualizado. Esta situación preocupa porque la presunción de que a mayor nivel educativo crece el nivel de comprensión, se cumple parcialmente en los estudiantes objetos de esta investigación.

Sin embargo, todas las relaciones que se puedan establecer con los antecedentes de esta investigación tienen una diferencia generalizada. En el caso de Louzan y otros (1981), y Adrián y Jáimez (2014) trabajaron con rangos de edades o distintos niveles educativos que les sirvieron para hacer relaciones entre grados o años y formular a partir de ellas, categorías, pero el trabajo aquí propuesto analizó la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos a través de sus producciones escritas, y esto se hizo solo en el primer semestre, todos los sujetos estaban en el mismo grupo (sin distinción de año o nivel y sus edades se presumen variadas).

Una vez concluida la presentación de los hallazgos y de haber efectuado el análisis correspondiente. En el siguiente apartado se reportarán las conclusiones a las que se ha llegado.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de observar, sistematizar y explicar los resultados obtenidos a la luz de los estudios sobre la formación de conceptos, es necesario mostrar las conclusiones producto del cumplimiento de los objetivos previstos en la presente investigación. *Grosso modo* se pudo analizar la formación de conceptos; en este caso se hizo a través de una producción escrita por estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Católica Andrés Bello, cursantes del primer semestre de carreras humanísticas.

El primer objetivo específico de la investigación planteaba identificar los tipos de conceptos desarrollados por los estudiantes en sus textos académicos escritos. Para ello se tomaron en cuenta: los atributos destacados por los actores clave, el nivel de profundidad y precisión, la explicación del desarrollo conceptual, los tipos de conceptos y las propiedades o rasgos del concepto con énfasis en Vygotsky (1973 [1934]). Desde esta perspectiva se utilizaron producciones escritas por jóvenes universitarios, en las que se buscó analizar la formación de conceptos como una habilidad cognitiva que les permite organizar sus conocimientos, describir y conocer las características de todo lo existente y relacionarlo entre sí. Lo anterior exigió que se plantearan distintos estadios de la formación del concepto en los sujetos clave de esta investigación, teniendo como resultado tres niveles:

*Primer nivel.* No hay conceptos. Se consideraron todas las definiciones que pudiesen ofrecer algunos rasgos generales, pues nombran cosas por sus características conocidas, que no se logran unificar para formar un concepto y, consecuentemente, se divaga entre las imprecisiones de conocimiento empírico o teórico, situación que limita la producción y la comprensión de sus propios textos e impide la formación de nuevos conceptos. *Segundo nivel.* Conceptos parcialmente consolidados. Se reconoce una

mayor claridad en el concepto que se espera formar, aún no se precisan de manera óptima qué características son imprescindibles destacar de lo conceptualizado. Aquí se agrupan todos los conceptos en los que se comienza a organizar, jerarquizar y relacionar los conceptos entre sí, aunque aún existen debilidades en los mencionados procesos. *Tercer nivel*. Conceptos consolidados. Se seleccionaron todos los conceptos a través de los cuales se contempla el dominio de ciertos conceptos teóricos y empíricos mejor relacionados. Es decir, aquellos que permiten establecer una relación entre los conceptos superordenados o subordinados que aluden a palabras usadas individualmente y que, en conjunto, posibilitan la construcción de un nuevo concepto.

Un aspecto de importancia en la clasificación antes presentada es la discriminación de los atributos que les permiten a los estudiantes conceptualizar, porque esto ayudó a configurar mejor el nivel conceptual de los estudiantes.

El segundo objetivo específico procuró describir el nivel de desarrollo en los conceptos mostrados por los estudiantes en su escritura, se pudo advertir que la profundidad está ceñida a la exactitud en la selección de los rasgos que se destacan de lo conceptualizado. Asimismo, se observa que la organización y la jerarquización entre los distintos conceptos a los que se enfrenta un individuo permiten la organización de sus conocimientos. Situación en la que se unifican la adquisición de conocimientos, las prácticas sociales, las habilidades lingüísticas, cognitivas e individuales en beneficio de la formación de conceptos consolidados. Sobre esta temática es importante recordar que los conceptos no son simples nombres o etiquetas que se le atribuyen a los objetos, eventos o situaciones. Y en efecto, este aspecto parece no verse materializado en la mayoría de los textos escritos por los estudiantes porque divagan en la presentación de sus conceptos y, en la mayoría de los casos equivalentes a 56%, los conceptos que se presentan están en un estadio intermedio o en proceso de consolidación. Seguidamente un 31% no forma conceptos, solo presentan definiciones y solo un 14% logra la formación de conceptos consolidados.

En este mismo orden de ideas, los actores clave reconocen las cualidades de algo y aluden principalmente a las características físico-perceptivas, de funcionalidad u origen. Lo anterior lleva a afirmar que se puede hablar de nombrar conceptos (solo

mencionar palabras) y no de formación de conceptos; en consecuencia, se aproximan en mayor grado a construcciones en las aún no precisan de manera óptima los rasgos que son imprescindibles destacar. Los resultados arrojados por esta investigación demuestran que la formación de conceptos en edades avanzadas no está totalmente consolidada.

El tercer objetivo específico buscó comparar el nivel en la formación de conceptos en jóvenes universitarios venezolanos según el sexo. Los hombres ostentan un mayor número de participantes que se ubican en el estadio de No hay conceptos y Conceptos parcialmente consolidados, aunque las mujeres también tienen textos que se ubican en el primer y segundo estadio de la formación de conceptos. Ellas tienen un mayor número de estudiantes que se ubican en el tercer estadio de Conceptos consolidados. Todo esto permite concluir que los estudiantes universitarios sin importar su género tienen muestras escriturales que se pueden agrupar en los tres estadios, empero, los participantes femeninos ostentan una mayor participación en el tercer nivel de la formación de Conceptos consolidados, es decir, las mujeres aventajan a los hombres en la formación de conceptos. Esta situación sigue siendo sorprendente, pues fusionando los dos géneros solo un 13% de la población total logró un estado óptimo en sus respectivas evaluaciones.

El cuarto objetivo específico buscó verificar la correspondencia entre la calificación asignada y el nivel de formación de conceptos de los estudiantes. Sobre este aspecto conviene recordar los tres estadios propuestos como resultado del cumplimiento del primer objetivo, que permitió identificar el nivel de la formación de conceptos de los estudiantes universitarios que son objetos de estudio en este trabajo. Por consiguiente, se pudo conocer que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel intermedio de Conceptos parcialmente consolidados, esta es una situación preocupante y a la vez alentadora, pues han superado el primer nivel en el que No hay conceptos, pero aún no los consolidan. No obstante, las evaluaciones que se ubican en el primer nivel corresponden a estudiantes que reprobaron la actividad, y los que están en el segundo y tercer nivel aprobaron la asignación, pero se perciben en cada escrito los niveles de

profundidad y precisión que dieron origen a un abanico de calificaciones equiparables a la calidad del concepto formado.

Se pudo observar, a raíz de los resultados obtenidos, que en esta investigación existe correspondencia entre la calificación asignada por la docente y el estadio en la formación de conceptos donde se encuentra el estudiante. Esto podría ser indicio de que el docente que aplicó y evaluó los textos que constituyen el corpus de esta investigación, aunque no esté focalizado en formación de conceptos ni esa sea su intención central, intuitivamente evaluó los textos académicos a la par del desarrollo de las competencias lingüísticas en las que es necesaria la jerarquización, contextualización y relación de conceptos.

Finalmente, el objetivo general de la investigación se propuso analizar la formación de conceptos de jóvenes universitarios venezolanos a través de sus producciones escritas. Sobre la base de los resultados obtenidos se puede decir que, sin importar la edad de los individuos, hay etapas que no están totalmente consolidadas y aunque los universitarios manejen un repertorio lingüístico más amplio, esto no garantiza la formación de conceptos, pues estos resultados dan cuenta de jóvenes que recién ingresan a la educación universitaria. Asimismo, es observable en los textos que pertenecen al corpus de esta investigación el carácter espontáneo y no propiamente científico, puesto que los jóvenes intentaron formar conceptos uniendo la terminología de los temas trabajados en clase, pero no siempre lograron cohesionarlos para constituir un concepto. Esta situación permitió la construcción de textos desde la experiencia sin sustento teórico en los que se enumeran atributos aislados de lo conceptualizado, y en algunos casos atributos válidos.

En consecuencia, se debe considerar que la formación de conceptos no es una actividad cognitiva que tome un camino distinto al de la vida en sociedad de los seres humanos, la conceptualización o el proceso de generalización al igual que el reconocimiento del contexto son prácticas que se dan en el día a día y durante toda la vida. Además, de que la formación de conceptos comprende todos los cambios que se producen en la estructura cognitiva de los jóvenes, en este sentido los resultados que arroja esta investigación y en relación con los antecedentes cotejados dan cuenta de

que los adolescentes poseen un mayor nivel de desarrollo para la formación de conceptos. No obstante, en los jóvenes universitarios que forman parte de este estudio se observaron niveles divergentes durante la construcción del concepto que ubican a la mayoría en un estadio de Conceptos parcialmente consolidados.

### **Recomendaciones**

- Replicar este estudio con estudiantes que recién ingresan a la educación pública superior e igualmente contrastar los resultados de esta investigación con otros niveles de la educación superior, de acuerdo con los puntos de diferencia o afinidad con las variadas realidades educativas en Venezuela. Puesto que de esta manera podría evaluarse el papel de la Universidad en el desarrollo de la formación de conceptos.
- Construir un corpus a partir de un instrumento de registro que atienda desde su creación a lo que es la formación de conceptos y que finalmente se puedan contrastar los resultados con la presente investigación o estudios afines. Esto debido a que en esta investigación se usó un corpus que corresponde a una actividad que tenía una calificación dentro del programa de una asignatura a nivel universitario. Esto permitió analizar la formación de conceptos en un texto que no fue ideado para tal fin.
- Reconocer que la adquisición del conocimiento a partir de la formación de conceptos se fundamenta en la experiencia de los individuos y se relaciona con la comunidad lingüística a la que pertenece.
- Valorar la lectura y la escritura como procesos complejos que permiten la reorganización cognitiva, la reflexión, la argumentación, el razonamiento, y la deducción, así como la capacidad de crear, contrastar y cuestionar conceptos propios y ajenos.
- Reconocer la transdisciplinariedad que subyace en los estudios del lenguaje a través de la formación de conceptos. Esto permitirá una mirada desde múltiples perspectivas, tales como: lingüística, psicológica, didáctica y pedagógica. Esta

enunciación es ejemplificativa y no limitativa. Abordar la formación de conceptos desde esa óptica servirá no solo de guía y sustento, sino que los resultados que de allí deriven incidirán en cada una de esas ciencias.

## REFERENCIAS

- Acosta, Víctor, Moreno, Ana, Ramos, Victoria, Quintana, Adelia y Espino, Olga (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Granada: Aljibe.
- Adrián S., Thays (2009). *Desarrollo semántico y formación de conceptos: la metáfora, un recurso para la comprensión de conceptos abstractos en la edad escolar*. <http://www.monografias.com/trabajos68/desarrollo-semantic-formacion-conceptos/desarrollo-semantic-formacion-conceptos.shtml>
- Adrián S., Thays y Jáimez E., Rita (2014). La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de educación media. *Revista Letras*, 56 (91), 69-92.
- Anjos, R. E. dos. (2017). A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos. *Temas Em Educação E Saúde*, 7, 97-123. <https://doi.org/10.26673/tes.v7i0.9556>
- Arias, Fidias. (2013). *El proyecto de Investigación, Introducción a la Metodología Científica*. Caracas: Episteme.
- Ausubel, David P. (1963). Monografía: *The psychology of meaningful verbal learning. La Psicología del aprendizaje verbal significativo*. <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Ausubel, David P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós. [https://books.google.co.ve/books?id=VufcU8hc5sYC&pg=PA5&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=VufcU8hc5sYC&pg=PA5&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas. <https://es.scribd.com/document/336434593/Ausubel-D-Novak-J-y-Hanesian-H-1983-Psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-Mexico-Trillas-Tipos-de-aprendizaje-pdf>

- Barraza, Laura (2003). La formación de conceptos ambientales: el papel de los padres en la Comunidad Indígena de San Juan Parangaricutiro. *Gaceta Ecológica*, (66), 76-80. <http://www.redalyc.org/html/539/53906608/>
- Barrera L., Luis y Fraca de Barrera, Lucía (1997). *Psicolingüística y adquisición del español*. Caracas: Retina.
- Bejarano M., Vivian (2011). *La formación de conceptos científicos en los proyectos pedagógicos de aula*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Colombia]. [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/477/Bejarano\\_Mu%C3%B1oz\\_Vivian\\_Rocio\\_2011.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/477/Bejarano_Mu%C3%B1oz_Vivian_Rocio_2011.pdf?sequence=1)
- Benveniste, Émile (1997[1966]). *Problemas de Lingüística General I*. México: Siglo Veintiuno. [https://www.academia.edu/6828044/BenvenisteProblemas\\_De\\_Linguistica\\_General\\_T\\_1.PDF](https://www.academia.edu/6828044/BenvenisteProblemas_De_Linguistica_General_T_1.PDF)
- Bermejo, Vicente (1986). La formación de conceptos. *Revista Española de Pedagogía*, 44(171), 25-36. <https://revistadepedagogia.org/xliv-1986/no-171/la-formacion-de-conceptos/101400044849/>
- Bernstein R., Nan, Berko G., Jean, & Narasimhan, Bhuvana (1999). Una introducción a la psicolingüística: ¿Qué saben los hablantes?, en *Psicolingüística*, pp.1-51. Madrid: MC Graw Hill.
- Bernstein, Basil (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5117>
- Boguslavski, V.M. (1961). La palabra y el concepto, en Gorski Dimitri P. *Pensamiento y lenguaje*, pp.191-246. México: Grijalbo.
- Bourne, L., Ekstrand, B. y Dominowski R. (1975). *Psicología del pensamiento*. Hardcover: Trillas.
- Briceño Vivas, Gustavo. (2014, enero 21). *Una Venezuela dividida*. El Universal. <http://www.eluniversal.com/opinion/140121/una-venezuela-dividida>.
- Bruner, Jerome S., Goodnow, Jacqueline J., Austin, George (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. <https://books.google.co.ve/books?id=Dnoo1DHNcq8C&pg=PA34&dq=bruner+y>

+la+formacion+de+conceptos&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiF2bDhZraAhXKpFkKHT4LA4oQ6AEIJjAA#v=onepage&q=inventivo&f=false

Chomsky, Noam y Gallego, Ángel J. (2020). La facultad humana del lenguaje. Un objeto biológico, una ventana hacia la mente y un puente entre disciplinas. *Revista Española de Lingüística*, 50(1),7-34.  
<http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/2013>

Chomsky, Noam. (1974[1957]). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

Clark, Herbert H. y Clark, Eve V. (1997). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.  
<https://books.google.co.ve/books?id=nvMkAQAIAAJ&q=Psychology+and+Language:+An+Introduction+to+Psycholinguistics.&dq=Psychology+and+Language:+An+Introduction+to+Psycholinguistics.&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiJ1JOT25LaAhXupVvKHXLUb20Q6AEIJjAA>

Clemente, Rosa Ana (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

Condemarín, Mabel, Galdames, Viviana y Medina, Alejandra (1997). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Segunda Reimpresión*. Chile: Dolmen Educación, 1995.

Coronas A., Rita (1975). Estrategias utilizadas en la formación de conceptos. *Anuario de psicología*, (12), 97-110.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2942333>

Cuevas Jiménez, Adrián (2011). Prólogo. En González, Rubén., Mendoza, Herminia, Arzate, Roberto, Cabrera, Norma. *Enseñanza didáctica de los procesos psicológicos básicos. Adquisición de conceptos*. (pp. I-VI). México: Universidad Nacional Autónoma de México.  
[http://antares.iztacala.unam.mx/papime/wpcontent/uploads/2014/10/Adquisicion\\_conceptos1.pdf](http://antares.iztacala.unam.mx/papime/wpcontent/uploads/2014/10/Adquisicion_conceptos1.pdf)

Díaz Barriga, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2),1-13.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S160740412003000200011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412003000200011&lng=es&tlng=es)

- Escallón, Eduardo, González, Blanca I., Peña, Paola C., y Rozo-Parrado, Liseth J. (2019). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural: el desarrollo de conceptos científicos en estudiantes bogotanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 28, 81-98. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.68020>
- Fermín Kancev, M. V. (1 de noviembre de 2018). UCV, USB, UCAB y ULA entre las mejores 100 universidades de Latinoamérica, según QS. *Efecto Cocuyo*. <http://efectococuyo.com/la-humanidad/ucv-usb-ucab-y-ula-entre-las-mejores-100-universidades-de-latinoamerica-segun-qs/>
- Fernández L., Marina (1999). *La lengua en la comunicación política II: la palabra del poder*. Madrid: Arco/Libros.
- Fromkin, Victoria A. y Bernstein R., Nan (1999). Producción del lenguaje. En Bernstein R., Nan, Berko G., Jean, y Narasimhan, Bhuvana. *Psicolingüística* (pp.329-368). Madrid: MC Graw Hill.
- Furnó, Silvia, Valles, Mónica y Burcet, María Inés (2002). *Criterios categoriales en la formación de conceptos referidos al sonido musical: un estudio con adolescentes de 13 años*. [http://www.sacom.org.ar/2002\\_reunion2/SesionesTematicas/Furn\\_Valles\\_Burcet.htm](http://www.sacom.org.ar/2002_reunion2/SesionesTematicas/Furn_Valles_Burcet.htm)
- Garrido M., Caroline A., Munhoz S., Carolina S., Moraes C., Lucila (2011). Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. *Psic. da Ed., São Paulo*, 33, 95-118. <https://es.scribd.com/document/112394020/Formacao-de-conceitos-emsexualidade-na-adolescencia-e-suas-influencias>
- Gil, José María (2001). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Mar del Plata: Melusina.
- Halliday, Michael A. K. (1982 [1978]). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Itzigsohn, José. (1973) Prólogo. En Vygotsky, Lev S. (1973[1934]). *Pensamiento y Lenguaje* (pp.7-15). Buenos Aires: La Pléyade.

- Leáñez Aristimuño, Carlos (2015). Lengua para la libertad y libertad para la lengua en Venezuela. En Antonio Canova González, Carlos Leáñez Aristimuño, Giuseppe Graterol Stefanelli, Luis A. Herrera Orellana y Marjuli Matheus Hidalgo, *La Neolengua del Poder en Venezuela. Dominación política y destrucción de la democracia* (pp.63-122). Caracas: Galipán.
- López Maya, Margarita (2016, febrero 16). Margarita López Maya: “La situación es hoy más violenta que en 1989”. Entrevista por Patricia Marcano. *La Razón*. <http://www.larazon.net/2016/02/29/margarita-lopez-maya-la-situacion-venezolana-hoy-es-mas-violenta-que-en-1989/>
- Louzan, Magda; Serrato de Piacenza, Dora; Balmelli de Barbieri, Susana; Chelle, Elena; y Casas, Gladys (1981). Definición y Conceptualización. *Revista Latinoamericana de Lectura*, (3), 22-26.
- Luria, Alexander R. (1995). Conferencia IV. El desarrollo de los conceptos y los métodos para su investigación. En *Conciencia y lenguaje* (pp.61-79). Madrid: A. Machado Libros S.A. <https://es.scribd.com/document/296924264/El-desarrollo-de-los-conceptos-y-los-metodos-para-su-investigacion>
- Marchena C., Esperanza, Alcalde C., Concepción, Navarro G., José I. y Ruiz C., Gonzalo (1998). Formación de conceptos en alumnos de educación infantil mediante instrucción asistida por ordenador. *Revista Psicothema*, 10, (1) 75-83. <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=144>
- Martínez M., Miguel (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Medici, D., Speranza, Francesco, y Vighi, P. (1986). Sobre la formación de los conceptos geométricos y sobre el léxico geométrico. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), 16-22. [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a1986v4n1/edlc\\_a1986v4n1p16.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a1986v4n1/edlc_a1986v4n1p16.pdf)
- Meza, José Gregorio (2018, marzo 3). 4 universidades venezolanas están entre las 100 mejores de América Latina. *El Nacional*. [http://www.el-nacional.com/noticias/educacion/universidades-venezolanas-estan-entre-las-100-mejores-america-latina\\_225279](http://www.el-nacional.com/noticias/educacion/universidades-venezolanas-estan-entre-las-100-mejores-america-latina_225279)

- Panofsky, Carolyn P., John-Steiner, Vera, y Blackwell, Peggy J. (1985). El desarrollo de los conceptos científicos: una incursión en la teoría de Vigotski. *Anuario de Psicología*, 2 (33), 83-90.
- Peralta, Ilda y Martínez Enrique (2014). De cómo una película puede llevar a una investigación pedagógica. De «El pequeño salvaje» al Doctor Itard. *Aularia*, 3, (2), 85-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754830>
- Pérez P. de León, Nelsy P. y González B. Segifredo L. (2003). Modelo didáctico para la formación de conceptos científicos en alumnos de secundaria básica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 20, (1) 98-116. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5165643.pdf>
- Perry H., Helene (1966). Concept development of college students exposed to systematic, organized learning experiences in family relationships. [Tesis de doctorado, Oklahoma State University, Estados Unidos]. <https://core.ac.uk/download/pdf/215289891.pdf>
- Piaget, Jean (1973). Apéndice. *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky*. En Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Piaget, Jean (1976 [1931]). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Ramos S., Gerardo, y López F., Adriana (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico - cultural. *Educação e Pesquisa*, 41 (3), 615-628. São Paulo. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507135042>
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [enero, 2021].
- Sapir, Edward (1994[1921]). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, Ferdinand (1967 [1916]). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Serrano de Moreno, Stella y Duque, Yolimar (2014). Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual. En Stella Serrano de Moreno y Rudy Mostacero (eds.). *La escritura académica en Venezuela*.

- Investigación, reflexión y propuestas* (pp.89-132). Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- Skinner, Burrhus F. (1981 [1957]). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Sosa, Manuel, Cocom, Pablo y Vidal, Jorge (1995). La formación de conceptos y su relación con variables comportamentales. *Revista Educación y Ciencia*, 4(12), 23-39. <https://www.researchgate.net/publication/311724934>
- Taylor, Steven y Bogdan, Roberto (1987). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Turégano, Pilar (2006). Una Interpretación de la Formación de conceptos y su Aplicación. *Ensayos*, (21), 35-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2280879.pdf>
- Viola, Daniela Teixeira D. (2017). Vygotsky com Lacan: considerações sobre a formação dos conceitos na adolescência. *Psicologia USP*, 28(3), 432-440. <https://doi.org/10.1590/0103-656420160120>
- Vygotsky, Lev S. (1973 [1934]). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Zaid, Gabriel (2006). *Periodismo cultural*. *Letras Libres*. <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/periodismo-cultural>

**[ANEXO A]  
PARTE I / Profa. S.M.**

**UCAB** Universidad Católica  
ANDRÉS BELLÓ  
Facultad de Humanidades y Educación  
Comprensión y Producción de Textos Escritos

ALUMNO: \_\_\_\_\_ CI: \_\_\_\_\_ SECCIÓN: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

**EVALUACIÓN II (Valor 20 puntos/25%).**

1. A partir de las consultas, de las lecturas previamente realizadas y del siguiente artículo, redacte un texto, académico o divulgativo, sobre el tema oralidad y escritura. Este debe desarrollarse en cuatro párrafos y llevar título. También puede contener intertítulos. (Valor total 15 puntos).

**Lengua hablada y lengua escrita**

Al estudiar el lenguaje se puede reparar en la existencia de dos sistemas diferentes: uno corresponde a la forma hablada y el otro a la escrita. A cada uno de ellos le pertenece un código diferente para los cuales existen también diferentes recursos de expresión.

El lenguaje empleado en la conversación o forma coloquial es más espontáneo y menos cuidadoso. La presencia de un interlocutor permite el uso de una variedad de elementos tales como, la reiteración, las aclaraciones instantáneas, así como los cambios de planteamientos y de temas. Todos estos apoyados en un conjunto de sonidos, gestos faciales y corporales, muletillas. Por otra parte, el vocabulario usado es más sencillo y menos rico; la gramática se vuelve más simplificada y la entonación juega un papel muy importante.

Por el contrario, el lenguaje escrito es más formal y está más elaborado y, dado que carece de un oyente inmediato, el énfasis que se considera adecuado para la transmisión del mensaje se logra, por un lado, por la elección de un ritmo sintáctico más complejo y más riguroso y, por el otro, por el uso de los enlaces necesarios que otorgan coherencia al mensaje. La longitud media de las frases es superior, el vocabulario empleado presenta mayor variedad y los recursos gramaticales cuentan con una amplia gama de posibilidades; todo esto porque es una forma lingüística destinada a permanecer, por lo menos algún tiempo.

Así pues, ambas formas son modos de expresión organizados específicamente de acuerdo con el material que utilizan y que son: para el hablado, los sonidos y para el escrito, la representación gráfica por medio de combinaciones alfabéticas. A este respecto, hay que subrayar este último punto, pues aunque los sistemas de escritura derivan de los lenguajes hablados, el estudio de las lenguas ha estado dominado por los modelos escritos, por su carácter visible y duradero; en ello ha tenido influencia la tradición del estudio del latín como hecho físico que permite su análisis.

Si se trata de transcribir el habla a la versión escrita, se puede encontrar con que la riqueza de entonación no se corresponde con los reducidos medios de que se dispone con los signos de puntuación. Para lograr los mismos efectos de la palabra hablada, la forma escrita tiene que acudir a las explicaciones o recursos estilísticos que en la mayor parte de los casos, están muy lejos de conseguir lo que fácilmente se logra con el habla. Por el contrario, cuando transcribimos de una versión escrita a la hablada, se observa que hay que introducir otro tipo de pausas que hagan al lenguaje más natural y permitan seleccionar las palabras adecuadas; de lo contrario se evidenciará un lenguaje ficticio.

El conocimiento de estas diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito resulta de gran importancia para estudiantes e intelectuales quienes deben concienciar que la escritura o redacción debe ser muy cuidadosa para que el mensaje a transmitir llegue al interlocutor con toda claridad. Se sabe que la preferencia por el lenguaje hablado es obvia, pero muchas veces esto no es posible: se viven tiempos de grandes avances informativos donde la escritura juega un papel fundamental.

Wulff, E. (1985). Comparación entre lengua hablada y lengua escrita. En **Lenguaje y lengua**. México: Salvat.

Tabla de criterios para la corrección

Items	Puntaje	Calificación
Contenido: información cierta y clara	3	
Coherencia: Relación lógica entre las oraciones y entre los párrafos	2	
Estructura: pertinencia con la tipología textual	3	
Gramática: organización correcta de las oraciones	3	
Ortografía y signos de puntuación (0.50 c/u máximo 8 errores)	4	

**[ANEXO A]  
PARTE II / Profa. S.M.**

2. Lea con atención el siguiente texto y realice las siguientes actividades: i) identifique y subraye la tesis, ii) señale tres tipos de razonamientos e indique qué tipos son y iii) distinga tres técnicas argumentativas y escriba sus nombres. (Valor total 5 puntos).

**La gente y la clonación humana**

Gonzalo Herranz

De clonación humana hemos hablado hasta la saciedad. Parece imposible añadir razonamientos nuevos a los que, desde las diferentes posturas, se han aducido. Pienso, sin embargo, que merece la pena examinar críticamente el argumento fuerte que los partidarios de la clonación terapéutica humana proponen, un argumento que viene a ser una adaptación del principio utilitarista de la mayor felicidad para el mayor número. Dice así: las células madre derivadas de clones humanos curarán a millones de pacientes, acabarán con las grandes plagas que azotan hoy a la humanidad.

El argumento incluye, pues, dos promesas: una, llevar alivio a millones de seres humanos; otra, curar muchas y muy diversas enfermedades. Ninguna de ellas es creíble.

**¿Millones de beneficiarios?**

¿A cuántos beneficiará la clonación terapéutica? Recordemos que cada vez que tratemos a un enfermo con células madre, tendremos que producir primero su correspondiente embrión clónico.

Pero obtener esas células es algo tan complejo y caro que solo estará al alcance de una clientela muy exclusiva, que tenga dinero bastante para comprar decenas de oocitos y pagar las sofisticadas técnicas de micromanipulación y cultivo, los agentes que dirigen la diferenciación hacia tipos celulares específicos, al personal supercalificado, y, puesto que los fracasos acechan, las pólizas de seguro contra tantos riesgos.

~~Tesis~~ (La clonación terapéutica será siempre muy cara, y no solo durante el largo tiempo de optimización de las técnicas.) Nada, pues, de (millones de beneficiarios reales, de "miles de millones", como un científico español exageró en un telediario.) Los servicios nacionales de salud no podrán hacerse cargo de esa prestación. El deber de justicia plantea ahí un grave problema ético. De momento, no parece justo destinar dinero público a desarrollar técnicas que, una vez puestas a punto, van a beneficiar a unos pocos millonarios.

**¿Una panacea?**

Nadie sabe todavía si las células troncales derivadas de embriones clonados serán beneficiosas y en qué grado. No tenemos todavía suficientes pruebas experimentales. Y, sin embargo, se habla, como si la cosa estuviera a la vuelta de la esquina, de curar enfermedades que hoy no tienen tratamiento satisfactorio: el Alzheimer, el Parkinson, la esclerosis múltiple, la apoplejía, el cáncer, la cirrosis, la diabetes, el daño miocárdico, la osteoporosis, la leucemia, la esclerosis múltiple y el SIDA: todas enfermedades terribles y de elevada prevalencia. Además, se nos asegura que, gracias a la clonación terapéutica, se desarrollará la medicina reparativa que neutralizará la erosión que, con la edad, desgasta nuestros órganos: nos hará, si no perpetuamente jóvenes, sí resistentes al paso de los años.

La historia nos enseña que soñar en panaceas es exponerse a llevarse un chasco. Desengañémonos: tanto énfasis en los poderes curativos de la clonación es un gesto de mercadotecnia: hacen falta muchos millones para ese negocio tan arriesgado y azaroso, hay que conseguir que accionistas y políticos pongan la pasta, diciéndoles que la medicina regenerativa es a la vez una mina de oro y un deber social.

**Responsabilidad de todos**

Allá por los años 70, hubo un movimiento reivindicativo, *Science for the people*, que reclamaba para el pueblo la función de programar la investigación científica. Duró poco a causa de su radicalismo destemplado. Pero la idea de que la gente común ha de meterse en política científica es una idea sana que, así lo espero, terminará por imponerse. Hace unos años, la prestigiosa *Royal Society*, lanzaba a todos el mensaje de que había que interesarse por el ADN. No pretendía convertirnos en expertos en bioquímica o biotecnología. Simplemente pedía que estudiáramos y conversáramos unos con otros sobre cómo la ciencia va camino de afectar lo más profundo de nuestra humanidad. Hay que leer entre líneas lo que cuentan los científicos. Hay que participar en la tarea de fijar los límites del dominio de la ciencia sobre el hombre.

ABC (Madrid)

Tabla de criterios para la corrección

Ítems	Puntaje	Calificación
Tesis	2	
Tipos de razonamiento	1,50	
Técnicas argumentativas	1,50	
Cualquier error de grafía o escrito que no se entienda será penalizado		

[ANEXO B-1]

Profa. S.M.

**LA INTELIGENCIA Y LA PALABRA**

José Antonio Marina (Filósofo español)

Mensaje para el Día del Libro, Castilla - La Mancha, 1997

A la gente joven no le gusta leer, a pesar de la insistencia con que seguimos recomendando, con muy poca convicción y sin pararnos a dar razones. Intentaré librarme de esa pereza y comenzar por el principio. ¿Por qué es tan importante leer? Para divertirme, tengo las películas y la televisión. Para conseguir información, los videos o los multimedia. Todo el mundo sabe que una imagen vale más que mil palabras. Entonces, ¿por qué gastar tiempo leyendo libros, que es una actividad lenta, poco efectiva y, si me apuran, anticuada? ¿No será uno de esos consejos que se repiten por inercia y que conviene dejar que entren por un oído y salgan por el otro?

Pues no, la lectura no es importante porque divierta, ni porque nos transmita información, sino por algo más trascendental: porque la inteligencia humana es una inteligencia lingüística. Solo gracias al lenguaje podemos desarrollarla, comprender el mundo, inventar grandes cosas, convivir, aclarar nuestros sentimientos, resolver nuestros problemas, hacer planes. Una inteligencia llena de imágenes y vacía de palabras es una inteligencia mínima, tosca y casi inútil. No es verdad que una imagen valga más que mil palabras. Necesitamos decírnos a nosotros mil palabras para conseguir ver perfectamente una imagen. Para que nuestra inteligencia sea viva, flexible, perspicaz, divertida, racional, convincente, necesitamos, en primer lugar, saber muchas palabras. No se trata de un adorno, sino de algo importante. Cada vocablo es una herramienta para analizar la realidad. Por ejemplo, el vocabulario sentimental nos permite aclarar lo que sentimos. En él está sedimentado el saber de nuestros antepasados, las diferencias que han descubierto. Ser “miedoso” no es lo mismo que ser “cobarde”. Sentir “celos” no es lo mismo que “amar”. Ser “listo” no es lo mismo que ser “inteligente”. Podemos pasarnos de listos, pero nunca nos pasaremos de inteligentes.

La lectura nos parece más lenta que la imagen porque en la imagen lo vemos todo de golpe, mientras que el lenguaje está expuesto en líneas. Pero es precisamente al poner en líneas lo que vemos en bloque cuando la inteligencia se desarrolla, porque entonces puede explicar las cosas, es capaz de razonar, de decidir justamente, de elaborar planes. Aquí está la gran utilidad de la lectura, que nos enseña a explicar y a explicarnos lo que somos, lo que sentimos, lo que nos está pasando, lo que nos gustaría que sucediera. Las personalidades incapaces de hacerlo son inarticuladas, torpes, razonan con dificultad, están pegadas a lo concreto, a la última imagen que les ha impresionado, son incapaces de relacionarse con las grandes ideas de la humanidad, con sus grandes proyectos, con sus grandes sentimientos. Son, en una palabra, muy poco libres.

Leer, hablar, escribir, es decir, explicar y comprender el mundo con las palabras es una condición indispensable para desarrollar la inteligencia humana. Perfeccionar la inteligencia exige siempre un entrenamiento. La biblioteca es el gran gimnasio intelectual. Leer, pensar, bailar o jugar al baloncesto son actividades que solo se hacen bien si uno se empeña en ello. Lo que desde luego no exige ningún esfuerzo es ser estúpido. Tú decides.

[ANEXO B-2]  
Profa. S.M.

**Periodismo cultural**  
**Gabriel Zaid**  
*Letras Libres*  
**31 marzo 2006**

No faltaron burlas cuando el presidente Fox se detuvo al leer “Borges”, y pronunció “Borgues”. Era evidente que jamás había visto ni oído el nombre del escritor. Pero lo escandaloso no es tener esa ignorancia (que comparten millones de mexicanos), sino tenerla después de haber pasado por la educación pomposamente llamada superior.

Lo mismo hay que decir del periodismo cultural. Lo escandaloso no es que se escriban reportajes, comentarios, titulares o pies de fotos con tropezones parecidos, sino que lleguen hasta el público avalados por sus editores. O no ven la diferencia o no les importa. Así como los títulos profesionales avalan la supuesta educación de personas que ni siquiera saben que no saben (aunque ejercen y hasta dan clases), los editores avalan la incultura como si fuera cultura, y la difunden, multiplicando el daño. El daño empieza por la orientación del medio (qué cubre y qué no cubre, qué destaca, bajo qué ángulo) y continúa en el descuido de los textos, los errores, falsedades, erratas y faltas de ortografía.

Paradójicamente, la cultura, que ahora está como arrimada en la casa del periodismo, construyó la casa. La prensa nace en el mundo letrado para el mundo letrado. Es el ágora de una república de lectores, que fue creciendo a partir de la imprenta y se volvió cada vez más importante. Nació, naturalmente, elitista, porque pocos leían. Sus redactores y lectores eran gente de libros. Por lo mismo, era más literaria y reflexiva que noticiosa, de pocas páginas, baja circulación y escasos anuncios. Pasaron siglos, antes de que apareciera el gran público lector y se produjera una combinación notable: grandes escritores y críticos (como Dickens o Sainte-Beuve) publicando en los diarios y leídos como nunca. Pero el telégrafo, la fotografía, el color, la industria orientada a los mercados masivos, la publicidad, hicieron del periódico un producto como los anunciados en sus páginas. Lo cual no sólo transformó su diseño y manufactura, sino su contenido. Aparecieron el amarillismo, las fotos y los textos para el lector que tiene capacidad de compra, pero lee poco, y únicamente lo fácil y llamativo. El lector exigente se volvió prescindible.

En las reuniones amistosas, por cortesía, el nivel de la conversación desciende hasta donde sea necesario para no excluir a nadie. Una sola persona puede hacer que las demás cambien de tema o de idioma. No es fácil que suceda lo contrario. Cuando la mayoría no tiene interés más que en chismes y chistes, una persona interesada en algo más, difícilmente puede hacer que suba el nivel de la conversación, y hasta se expone a parecer pedante. Si a la cortesía se suman el mercado, los intereses de los anunciantes y la lógica financiera, el peso hacia abajo puede arrastrarlo todo. La televisión y hasta la prensa (que ahora imita a la televisión) descienden al más bajo interés del respetable público, aunque así descienda el nivel de la conversación y se degrade la vida pública.

Las ediciones de los primeros siglos de la imprenta (libros, panfletos, gacetas, almanaques literarios) se pagaban con unos cuantos miles de lectores dispuestos a comprar su ejemplar. Pero la prensa y la televisión no viven del público, que paga parte o nada del costo. Viven de la publicidad, con un problema de segmentación del mercado. El anuncio de un producto que interesa a pocos compradores ocupa el mismo espacio y paga la misma tarifa que el de un producto que interesa a muchos. Esto lleva, finalmente, a que los productos minoritarios no se

anuncien en los medios masivos, y a que éstos se orienten a los temas, enfoques y tratamientos de interés para el público buscado por los anunciantes de productos masivos.

En el mejor de los casos, la cultura se incluye como redondeo del paquete de soft news, frente a las verdaderas noticias: desastres, guerra, política, deportes, crimen, economía. Se añade como una salsa un tanto exótica, porque de todo hay que tener en las grandes tiendas. Así, la cultura, que dio origen al periodismo, vuelve al periodismo por la puerta de atrás: como fuente de noticias de interés secundario, del mismo tipo que los espectáculos, bodas, viajes, salud, gastronomía. Lo cual resulta una negación de la cultura; una perspectiva que distorsiona la realidad, ignora lo esencial, prefiere las tonterías y convierte en noticia lo que poco o nada tiene que ver con la cultura, como los actos sociales que organizan los departamentos de relaciones públicas (precisamente para que los cubra la prensa), los chismes sobre las estrellas del Olimpo, las declaraciones amarillistas.

¿Qué es un acontecimiento cultural? ¿De qué debería informar el periodismo cultural? Lo dijo Ezra Pound: La noticia está en el poema, en lo que sucede en el poema. Poetry is news that stays news. Pero informar sobre este acontecer requiere un reportero capaz de entender lo que sucede en un poema, en un cuadro, en una sonata; de igual manera que informar sobre un acto político requiere un reportero capaz de entender el juego político: qué está pasando, qué sentido tiene, a qué juegan Fulano y Mengano, por qué hacen esto y no aquello. Los mejores periódicos tienen reporteros y analistas capaces de relatar y analizar estos acontecimientos, situándolos en su contexto político, legal, histórico. Pero sus periodistas culturales no informan sobre lo que dijo el piano maravillosamente (o no): el acontecimiento central de un recital, que hay que saber escuchar, situar en su contexto, analizar. Informan sobre los calcetines del pianista.

La verdadera vida literaria sucede en los textos maravillosamente escritos. Pero dar noticia de ese acontecer requiere periodistas que lo vivan, que sepan leer y escribir en ese nivel, con esa animación. Los hubo en los orígenes del periodismo, y los sigue habiendo. Los artículos dignos de ser leídos y releídos han tenido en México una gran tradición, desde Manuel Gutiérrez Nájera y Amado Nervo hasta José de la Colina y José Emilio Pacheco, pasando por Alfonso Reyes, Octavio Paz y tantos otros que han escrito una prosa admirable en los periódicos. Pero hoy la prensa se interesa en los actos sociales o chismosos de la vida literaria, como si fueran la vida literaria.

Es perfectamente posible que un gran libro sea un bestseller, que una gran película sea taquillera, que un buen programa de televisión sea muy visto, que un semanario del nivel de The Economist o The New Yorker consigan suficientes anuncios de productos minoritarios para ser negocio. También es posible que otra lógica financiera, menos dispuesta a aceptar la degradación de la sociedad, encuentre fórmulas para que lo masivo subsidie la calidad, en vez de aplicar la guillotina, renglón por renglón, a todo lo que no es negocio. O que intervengan los subsidios del Estado, porque elevar el nivel de la conversación pública es de interés social. Pero todo esto requiere personas con visión, cultura, competencia y sentido práctico. Se diría que los graduados de una educación supuestamente superior reúnen esas cualidades. Pero las instituciones educativas son un fraude. El graduado promedio tiene el nivel del presidente Fox. El periodista cultural promedio no destaca por su cultura, aunque su especialidad sea la cultura.

Cuando se organizó un coctel en la Galería Ponce para presentar el proyecto de la revista Vuelta y buscar patrocinios, llegaron periodistas y fotógrafos; y uno de ellos, que veía atentamente los cuadros, o más bien las firmas, sin encontrar la que buscaba, preguntó por fin: ¿Cuáles son los de Octavio Paz? Claro que, en 1976, los periodistas no eran todavía graduados universitarios. Ahora lo son. Hay decenas de miles de mexicanos que han estudiado, están estudiando o enseñan comunicación. Hasta se ha pensado en exigir el título para trabajar en la prensa, excluyendo a los que practican el periodismo sin la licenciatura correspondiente. Y el avance se nota. En el centenario de Óscar Wilde, entrevistan a José

Emilio Pacheco y le preguntan: ¿Qué es lo que recuerda de su trato con él? Al entrevistado le parece absurdo aclarar que están conmemorando los cien años de su muerte, y se pone a contar que, cuando se vieron en París, visitaron juntos la gran Exposición Universal, donde Wilde se interesó muchísimo por el pabellón de México. La entrevista salió tal cual. Ni el reportero ni su editor se dieron cuenta del pitorreo.

No es tan difícil encontrar lectores con buena información y buen juicio que se ríen (o se enojan) por lo que publica la prensa cultural. Aunque no se dediquen a la crítica, ni pretendan competir con quienes la hacen, tienen los pelos en la mano para señalar erratas, equivocaciones, omisiones, falsedades, incongruencias, injusticias, ridiculeces y demás gracias que pasan impunemente por las manos de los editores. Y ¿por qué pasan? Porque no leen lo que publican, sino después de que lo publican, y a veces ni después. Porque, en muchos casos, ni leyendo se dan cuenta de los goles que les meten la ignorancia, el descuido, el maquinazo, el plagio, la mala leche, los intereses creados. Y porque, muchas veces, aunque se den cuenta, no están dispuestos a dar la pelea por la cultura y el lector.

A nadie le gusta ser el malo de la película, rechazando cosas. Menos aún tomarse el trabajo de corregirlas, que toma mucho tiempo y puede terminar en que el autor se ofenda, en vez de agradecerlo. Ya no se diga exponerse a los peligros de la grilla. Y, cuando no se va a dar la pelea, ¿qué caso tiene leer exigentemente lo que se pretende publicar? Lo importante no es defender al lector de la errata, el gazapo, la ignorancia, la vacuidad, el abuso, sino cuidar el control político y diplomático de tan difícil situación. Todos quieren publicar, nadie leer, menos aún cuidar el interés del lector. Lo pragmático no es poner el ojo en la calidad de los textos, sino el oído en los nombres que suenan, el olfato en los temas malolientes, de interés chismoso.

Hace ochenta años, Harold Ross inventó *The New Yorker* y un concepto de periodismo que llamó “literature of fact”, frente a la ficción y la poesía. Lo literario no se limita a los géneros consabidos. Puede darse en cualquier texto maravillosamente escrito y bien fundamentado, sobre lo que sea. Esto exige trabajo y valor civil frente a los infinitos textos que se reciben. Requiere no limitarse pasivamente a lo que llega, sino tomar la iniciativa: buscar a los que tienen algo importante que decir, pensar en el lector, en los temas y el nivel que debería tomar la conversación. Requiere no publicar reportajes ni comentarios que no hayan sido leídos críticamente por dos o tres editores. Incluye hablar con el autor, que así vive la experiencia (y se pone a la altura) de la interlocución con lectores inteligentes y conocedores, como los hay entre el público. No se limita a la corrección de erratas, de estilo, de razonamiento: lleva a tener un departamento de “fact checking”. ¿Es verdad que esta frase está en Shakespeare, que Adís Abeba es la capital de Etiopía, que Rembrandt murió en 1699, que Sofía Gubaidulina vive en Rusia? Además, Ross personalmente escribía una lista de observaciones sobre cada artículo (query sheet), donde cuestionaba la exactitud, claridad, lógica, gramática, elegancia o simple necesidad de una frase o adjetivo.

Hace medio siglo, cuando no había computadoras, ni correo electrónico, un eminente autor extranjero podía recibir observaciones semejantes de sus traductores y editores en el Fondo de Cultura Económica, para mejorar el libro publicado en México. Lo cual requiere conocimientos, valor civil, mucho trabajo y, sobre todo, una actitud opuesta al “Ahí se va”. Actitud justificada, no por lo que ganaban (ni la décima parte de lo que pagaba *The New Yorker*), sino por su amor al oficio, respeto a los lectores exigentes y respeto a sí mismos.

Desgraciadamente, multiplicar el gasto en educación superior multiplicó el “Ahí se va”. La manga ancha en la educación superior y el mundo editorial dañó a millones de personas que ni siquiera están conscientes de su ignorancia, porque los dejaron pasar de noche hasta graduarse, ejercer, dar clases y publicar. La ignorancia que sube hasta la presidencia no es una novedad en México. La novedad es la ignorancia, la indiferencia, la irresponsabilidad, de los que avalan el trabajo mal hecho y lo dejan pasar tranquilamente.

Nunca es tarde para volver a respetar a los lectores y subir el nivel de la vida pública, por el simple recurso a la buena información, el buen juicio y el buen gusto. Habría que empezar por lo mínimo: un departamento de verificación de afirmaciones, para no publicar tantas cosas infundadas, vacuas o francamente cómicas. Parece insignificante, pero es algo cargado de significación. El mensaje implícito daría un giro de 180 grados: no publicamos basura.

Los grandes editores son lectores exigentes que respetan al lector como a sí mismos.

## CURRICULUM VITAE

**José Gabriel Figuera Contreras**

gabriel\_figuera301@hotmail.com

UPEL-IPC-IVILLAB

<https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>

Teléfonos: móvil 0412-9024519; habitación:0212-4713877; oficina: 0212-4052752

Profesor en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación. Universidad Santa María. Tesista en la Maestría en Lingüística UPEL-IPC. Coordinador de la Sección de Promoción y Difusión e investigador del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. Diagramador de la Revista Letras - IVILLAB.

**Universidad de adscripción:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas (Venezuela).