

# La elaboración de definiciones en la escuela primaria

SOFÍA A. VERNON, ALEJANDRA PÉREZ VALTIERRA Y SABINA GARBUS

Este artículo tiene como propósito mostrar las producciones de dos grupos escolares de niños de tercer grado de primaria alrededor de definiciones de distintos tipos de palabras. Está enmarcado en un trabajo didáctico, a cargo de la profesora del grupo. Sin embargo, el interés no estuvo puesto en los mecanismos involucrados en las situaciones didácticas que se llevaron a cabo, sino en el proceso para llegar a las definiciones finales.

La secuencia didáctica tenía como propósito incrementar la reflexión metalingüística de los niños participantes. Esta reflexión es parte esencial de las tareas de lectura y escritura. Algunos autores, como Tolchinsky (2000), sugieren que hay una continuidad entre el uso comunicativo del lenguaje y la actividad metalingüística. En particular, este proyecto trabajó con distintos aspectos metalingüísticos alrededor de la unidad palabra, enmarcada en un contexto de uso recreativo, pero funcional: la elaboración de crucigramas.

## PALABRAS Y DEFINICIONES

Las palabras, o cadenas de letras delimitadas por espacios en blanco o signos de puntuación, pueden ser analizadas tomando en cuenta distintas dimensiones: Propiedades fonológicas, ortografía, identidad de las palabras, función gramatical y el significado mismo y las relaciones de significado entre las palabras. En la escuela primaria, todos estos aspectos forman parte de la alfabetización.

Por otro lado, el lenguaje académico, desde la educación más elemental, está mediado por definiciones. Algunos autores, como Halliday (1993), sostienen que la evolución de la ciencia va mano a mano con la evolución del lenguaje científico. Hacer y entender definiciones requiere la familiarización con convencionalidades lingüísticas precisas: un lenguaje conciso, con cierta densidad, que muestre autoridad y un lenguaje impersonal. Asimismo, las definiciones deberían ser simples, evitar la circularidad y ser sustituible por la palabra a ser definida (Jackson, 2002).

## MÉTODO

La experiencia fue realizada por dos grupos de 20 niños de tercer grado (8 años de edad de promedio) en una escuela de la ciudad de Querétaro, México. Los niños procedían mayoritariamente de familias de padres profesionistas o técnicos.

La secuencia didáctica consistió de una variedad de tareas:

1. Elaboración de las entradas para un crucigrama hecho individualmente. Los niños elegían diez palabras conocidas para un crucigrama. Éste era guardado para ser corregido posteriormente.
2. Modelos de distintos tipos de crucigramas que se resolvían y contestaban en el grupo.
3. Elaborar las entradas (definiciones) para un crucigrama en el que se indicaban las respuestas.
4. Corrección de los crucigramas individuales.

En este trabajo presentaremos lo que los niños hicieron en las tareas 3, 1 y 4, en ese orden. Sin embargo, es necesario mencionar el tipo de modelos que se ofrecieron en la actividad 2.

Los crucigramas mostrados provenían de un libro didáctico para niños con juegos de palabras diversos, de los cuales se tomaron dos crucigramas para que los niños se familiarizaran con el formato, palabras como “horizontal” y “vertical”, anotar una letra de cada respuesta en un cuadro, etc. Como entradas, presentaban definiciones tipo diccionario, sinónimos o antónimos, datos gramaticales y adivinanzas o juegos de palabras. Los siguientes son ejemplos de algunas entradas en esos modelos:

- …→ Olfatear. Sentir el olor.
- …→ Mujeres que padecen de locura.
- …→ Artículo determinado femenino plural.
- …→ Pretérito imperfecto de “soy”
- …→ Antónimo de lloro.
- …→ Lo contrario de “venir”.
- …→ Primera letra de *matambre* (que no es lo mismo que matar de hambre).
- …→ Iniciales de Ogros Silenciosos.
- …→ No, no es tienda de campaña
- …→ No ruge ni tiene zarpa
- …→ Y si no usas bien la caña
- …→ Este pez de río, “escarpa”.

Por supuesto, la interpretación de estas entradas requirió de precisar, por parte de la maestra, una serie de términos metalingüísticos.

Las palabras que aparecían en el crucigrama pre-hecho, objeto de este análisis, eran:

*Malabar, domarás, ají, ranuras, casados, lanar, alojada, láminas, Ana, ara (Ara), una, bar, red, aso, sos (SOS).*

## RESULTADOS

Los niños usaron un conjunto muy variable de estrategias para hacer las entradas, de acuerdo a los modelos: Rasgos más típicos (definición semejante al diccionario), palabras sinónimas o antónimas, caracterizaciones gramaticales, juegos de palabras.

Las diferentes estrategias dependían más de la palabra a definir que de su categoría gramatical.

Por ejemplo, en el crucigrama se presentaban 4 palabras que podrían ser consideradas verbos: *domarás, dar, aso* y *sos*. Este último corresponde a una variable dialectal no usada en México, por lo que los niños podían interpretarla como la típica llamada de auxilio y no como verbo.

Las estrategias usadas para definir estas palabras fueron diferentes, según la palabra. El 70% de las definiciones para *domarás* presentaron una precisión gramatical del tipo “Domar en futuro de segunda persona singular” (70%) o una mezcla de una definición gramatical, aumentando los rasgos prototípicos como en “Acción que en el circo harás, que con D ha de empezar y en un futuro harás”, o “Verbo para regalar u obsequiar algo en futuro”. Estas dos estrategias frecuentemente se alternaron en los diferentes intentos de llegar a una solución. Por ejemplo, como entrada de *dar*: “¿Qué es lo que una persona hace cuando te regala algo?” Para llegar, en un intento sucesivo, a “infinitivo de *di*”.

Otras veces, los niños intentaron solamente resaltar los rasgos principales, a manera de una expresión sinónima: “Es la palabra que le das a alguien” o “Tú a mí y yo a ti. Es como un intercambio y felices estamos.” Otra estrategia, especialmente en “*dar*” fue usar palabras sinónimas o antónimas: “Lo opuesto de recibir”; “Sinónimo de regalar”; “Sinónimo de *eres* en argentino” (*sos*).

Las entradas para otros verbos, en cambio, fueron hechas a través de juegos de palabras. Este fue el caso, especialmente, para *aso*. Una de las parejas definió esta palabra como “La osa se cambia de lugar y se volteó para ver la tele”. Es decir, al cambiar las letras de orden, o el orden de lectura, se hacía posible encontrar la palabra meta. Ante la dificultad de los otros para entender la entrada, la pareja corrigió para finalizar con “A manazo le quitas la mano, le cambias la zeta por la ese y te queda”. Las siglas fueron usadas solamente para *SOS* (interpretado como señal de auxilio, no como verbo).

Los sustantivos y adjetivos se definieron prioritariamente a través de una acumulación de rasgos. Encontrar cuáles son los rasgos más relevantes no les fue fácil y la mayoría de los niños requerían una serie de intentos para lograr un resultado aceptable. Un ejemplo de esta dificultad se puede apreciar en los intentos sucesivos de una pareja de niños por definir *casados*. Cada intento ha sido separado por una flecha: “Unión de blanco y negro” → “Unión de blanco y negro que se hace en la iglesia” → “Unión de blanco y negro que se hace en la iglesia, que lo hizo la tercera persona en plural en pasado” → “Nombre que reciben los novios después de casarse”.

A diferencia de las otras estrategias, una acumulación de rasgos supone encontrar una palabra que indique el tipo de palabra y su jerarquía. Lo más común fue empezar con palabras o frases generales que no indicaban el tipo de palabra: “Es como”, “Algo”, “Alguien”, “Una cosa”, “Lo que hacen”. Una muestra de esto son las siguientes entradas sucesivas de *malabar*: “Lo que hacen los payasos con las pelotas” → “Un ejercicio que hacen los payasos. Necesitan tener mucho equilibrio”. → “Acrobacia que los payasos hacen con pelotas lazándolos en forma de círculo”.

Esta dificultad se resolvió fácilmente cuando los niños podían pensar en una palabra sinónima como en “sinónimo de estar matrimonios” para *casados*. La dificultad de encontrar sinónimos o los aspectos más relevantes de significado muchas veces condujo a definiciones circulares. Por ejemplo, una pareja anota, para *malabar* “Acción utilizada en los circos” → “Acción utilizada por malabaristas equilibrados”. Otra, “Algo del circo” → “Singular de malabares”. Otra pareja más escribe: “Es como lanzar pelotas al aire y cacharlas con la otra mano” → “Una persona equilibrista y hace siempre destrezas” → “Es lo que hace un malabarista”. De esta manera, parecería muy difícil definir *malabar* con referencia a sí misma.

Las entradas para algunas palabras (en espacial *ranuras*, que aparece como ejemplo en el formato de crucigrama, *ají*, *Ana*, *ara* y *aso*) fueron, en su mayoría, juegos de palabras de distintos tipos, aunque también aparecen en el resto de las palabras:

- ⇨ Indicaciones para agregar, quitar, sustituir o mover letras, sonidos o sílabas (62% del total de apariciones). Por ejemplo, “Primeras letras de ajitar”; “Si le quitas a ajitar la última sílaba la respuesta tendrás”; “Nombre que tiene tres letras. Empieza con A y termina con A. Es palíndromo.”; “Empieza con A, la sigue la N, si repites una vocal al final la respuesta tendrás”; “Saramod al revés”
- ⇨ Unión de palabras o partes de palabras (27%), como en “Hay una niña que suele ser mala y tiene un bar” (*malabar*); “La letra A se ríe, ji, ji, ji, pero esta vez, se ríe una vez” (*ají*); “Me llamo Ra y estoy divorciada. Tengo una hija llamada Nuras” (*ranuras*); “Hay un señor que tiene una casa y el número es dos” (*casados*); “Mi tía canta en la...Mi primo en mi, y mi perro en vez de guau dice nas” (*láminas*); “La mina es. ¿Te lo repito otra vez? La mina es” (*láminas*).
- ⇨ Adivinanzas o acrósticos (9%), como en “Si en el bosque estás las iniciales has de gritar” (*sos*).
- ⇨ Traducciones (sólo *red*, 2%): “Rojo en inglés”; “Net en español”.

Todas estas respuestas parecerían retomar información cultural en el ambiente infantil de cómo elaborar adivinanzas y chistes.

En una segunda parte de la secuencia didáctica, al acabar de hacer las entradas para este crucigrama en donde se daban las palabras, los niños volvieron al crucigrama que habían elaborado de manera individual al inicio de las actividades para corregirlo individualmente. En este caso, los compañeros seguían siendo los “árbitros” de la suficiencia de la entrada. En otras palabras, eran los compañeros los que decidían si la definición estaba lista. La maestra, en todos los casos, tomaba el rol de informante en el mismo estilo que los niños, dando las respuestas que le parecían lógicas a partir de la información anotada por el niño. En el caso de que éste mostrara frustración, la maestra señalaba circularidades, contradicciones, o faltas de información, pero en ningún momento daba la respuesta. Como último recurso, daba la opción de que el niño viera la definición en su diccionario escolar (muy simple, hecho para niños pequeños). En ese caso, el chico no podía retomar la definición del diccionario, sino que debía hacer una él mismo.

Todos los niños habían propuesto diez palabras libremente y habían elaborado sus primeras definiciones. Todas las palabras propuestas habían sido sustantivos comunes. Las palabras que cada niño elegía correspondían, generalmente, a uno o dos campos semánticos.

El 37% de las entradas fueron “aprobadas” tras 1 o 2 intentos. El resto requirió entre 3 y 6 intentos. La estrategia más común fue la de acumulación de rasgos (264/321) o uso de sinónimos (30/321). Pocas entradas fueron juegos de palabras (14/321), siglas (1/321), traducciones (6/321) o indicaciones a través del singular o plural (8/321). Todos los intentos de definición estuvieron centrados en la acumulación de rasgos. Otras eran usadas cuando ésta fallaba: “Animal que pica a las personas” → “Insecto que cuando pica a los humanos te deja una roncha roja que da mucha comezón” → “Insecto de seis milímetros

con alas que cuando pica a las personas hace una roncha roja que da comezón” → “Mosca en masculino” (*mosquito*). O bien, “Postre rico que te hace gordo” → “Iniciales de Dinosaurio Úngaros Los Científicos Estudiosos Sanguíneos” → “Alimento con mucha grasa” → “Alimento con mucha azúcar” → “Sinónimo de caramelo” (*dulces*).

El uso de expresiones muy generales en un inicio ocurrió en alrededor de una cuarta parte de la muestra.

Por ejemplo: “Donde sacas información” (*libro*); “Alguien que se preocupa por ti” (*papás*); “Es algo donde puedes escribir y dibujar” (*papel*); “Son tecnología” (*computadora*).

Las entradas se iban especificando, frecuentemente con muchas dificultades, como en el siguiente ejemplo: “Rectángulo transparente lo abres y te llega el aire” → “Objeto que utilizas en los edificios para ver hacia arriba” → “Cuerpo aplanado, frágil y transparente para ver hacia afuera” → “Cuerpo aplanado, frágil y transparente” → “Objeto transparente que haces con la arena” (*vidrio*).

Aunque los niños parecían haber tomado conciencia de la necesidad de usar un lenguaje simple para las entradas, en ocasiones parecen darse cuenta de la necesidad de usar términos más especializados, de tal manera que en el transcurso de las correcciones, preguntaban a distintos profesores y a sus padres, encontrando un lenguaje más científico: “Cefalópodo de ocho brazos que lanza tinta si se asusta” (*pulpo*); “Caballo mitológico que lleva un cuerno en la cabeza” (*unicornio*); “Raza de Aridoamérica. Su nombre significa bárbaro” (*chichimeca*, parte de los temas estudiados en ese grado).

## CONCLUSIONES

El proyecto sirvió para facilitar la reflexión metalingüística. Los niños pudieron reflexionar sobre la composición fonológica y ortográfica de las palabras, dando instrucciones para agregar, quitar o trasladar sílabas, sonidos o letras, o haciendo adivinanzas en las que el lector debía de hacer una composición con partes de palabras distintas, al estilo de los juegos de palabras socialmente disponibles. También sirvió para introducir a los niños en el uso de un vocabulario lingüístico importante (persona, tiempo, singular/plural, etc.).

Escribir entradas para los crucigramas (para la circulación de un público general) permitió a los niños familiarizarse con el lenguaje formal típico de las definiciones y algunas de sus características: evitación de la circularidad, simpleza, uso de sinónimos, mención de los rasgos semánticos más importantes, jerarquización de la información y uso de léxico técnico o especializado en circunstancias inevitables. En otras palabras, la secuencia permitió la reflexión de una de las formas de lenguaje escrito más importantes en el lenguaje académico y, de alguna manera, la diferenciación de los recursos usados de manera cotidiana en la lengua oral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HALLIDAY, M. A. K., & MARTIN, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London, UK: Falmer (Critical perspectives on literacy and education) & Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. (Pittsburgh Series in Composition, Literacy, and Culture).

TOLCHINSKY, L. (2000). *Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica*. En: M. Milian y Anna Camps (comp.) *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

JACKSON, H. (2002). *Lexicography. An Introduction*. New York: Routledge.