GRUPO EDITORIAL DE PSICOFUNDACIÓN

Revista de Psicología y Educación (2026) 21(2) 98-108

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

www.rpye.es • eISSN 1989-9874 • ISSN 1699-9517

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Revista del Consejo General de la Psicología de España

Artículo

Intervención sobre la Semántica del Lenguaje en Niños de 6 a 8 Años

Yuliia Tiutiunnyk[1], Adela Hernández Galván[2], Doris Castellanos Simons[2], Gabriela López Aymes[2], Alberto Falcón[2] y David Laroze[1]

[1]Universidad de Tarapacá (Chile)
[2]Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 02/03/2026
Aceptado: 28/09/2026

Palabras clave:
Intervención
Semántica
Lenguaje

RESUMEN

Antecedentes: el desarrollo del aspecto semántico del lenguaje es clave para la formación de conceptos. El objetivo del estudio fue evaluar una intervención para mejorar los aspectos semánticos del lenguaje, específicamente la comprensión en el nivel de la palabra, frase y texto, en niños de 6 a 8 años con desventajas en el desarrollo del vocabulario. **Método:** se realizó un diagnóstico inicial del desarrollo de los aspectos semánticos de los y las participantes (*n*=74), a partir de cuyos resultados se conformaron tres grupos: intervenido (*n*=9), control (*n*=11) y de referencia (*n*=26). La intervención consistió en un programa de formación de conceptos, basado en el método de Formación por Etapas de las Acciones Mentales, que incluyó 32 sesiones que se aplicaron cuatro veces por semana durante ocho semanas. **Resultados:** la evaluación post-test sugiere que el método usado muestra la importancia del proceso enseñanza - aprendizaje. **Conclusiones:** el presente estudio destaca la importancia de realizar un diagnóstico temprano del desarrollo de los aspectos semánticos del lenguaje, para orientar oportunamente el trabajo educativo con el propósito principal de mejorar el desarrollo cognitivo de los infantes y el proceso de enseñanza – aprendizaje

Intervention on the Semantics of Language in Children aged 6 to 8 Years

Keywords:
Intervention
Semantics
Language

ABSTRACT

Background: Developing the semantic aspect of language is key to concept formation. The study aimed to evaluate an intervention designed to improve the semantic aspects of language, specifically comprehension at the word, phrase, and text levels, in children aged 6 to 8 years who presented disadvantages in vocabulary development. **Method:** An initial diagnosis of the semantic development of the participating children (*n*=74) was carried out, and based on the results, three groups were formed: intervention (*n*=9), control (*n*=11), and reference (*n*=26). The intervention consisted of a concept-formation program focused on Developing Mental Actions in Stages, comprising 32 sessions delivered four times a week over eight weeks. **Results:** The subsequent evaluation indicates that the method demonstrates the importance of the teaching-learning process. **Conclusions:** This study underscores the importance of early diagnosis of semantic language development and guides educational work toward enhancing children's cognitive development and the teaching-learning process.

Cómo citar: Tiutiunnyk, Y., Hernández, A., Castellanos, D., López, G., Falcón, A., y Laroze, D. (2026). Intervención sobre la semántica del lenguaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Psicología y Educación, 21*(2), 98-108. https://doi.org/10.70478/rpye.2026.21.10
Autor de correspondencia: Yuliia Tiutiunnyk, yu.tiutiunnyk@gmail.com
Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

Significado de las Palabras en la Perspectiva Histórico-Cultural

La semántica estudia el significado, el sentido o la interpretación de las palabras (Lyons, 1995), pero su desarrollo ocurre y puede estudiarse en tres niveles: la palabra, la frase y el texto (Shulekina y Khalilova, 2008). El desarrollo de la semántica transcurre junto con el enriquecimiento del vocabulario, mismo que aumenta progresivamente desde 50 palabras entre los 18 y 20 meses, a 200-300 a los dos años, y hasta 4500 palabras a los 6 años (Bejar et al., 2025; Inozemtseva et al., 2010). Entonces, en la edad escolar, el vocabulario de los niños no sólo se expande, sino que se especifica y corrige durante el proceso de la adquisición de los conceptos, ya no solo cotidianos, sino científicos, por lo que es importante profundizar en el significado de las palabras (González et al., 2017; Osnitsky, 2018). Este refinamiento del significado de la palabra no sólo tiene impacto en las capacidades comunicativas de los niños y niñas, sino que eventualmente se refleja en la comprensión lectora y la expresión escrita (Kornienko, 2015; Krutiy, 2005; Recio, 2025; Rivadeneira et al., 2024).

Para apreciar esta refinación del significado de las palabras, tanto Vygotsky (1995) como Luria (2000) consideran que la palabra tiene dos funciones fundamentales. La primera es la indicativa o de referencia objetal, relativa a designar al objeto, la acción o la relación, que constituye el instrumento y base de la comunicación verbal. La segunda función es el significado de la palabra, que comprende la separación de ciertos rasgos del objeto, su generalización e introducción en un sistema de categorías, con lo que la palabra se convierte en la base de la generalización e instrumento del pensamiento.

Según Luria (2000), Vigotsky afirmó que "el significado de las palabras se desarrolla tanto en lo relativo a su estructura como al sistema de procesos psíquicos que están en su base" (Luria, 2000, pp. 47). En otras palabras, el desarrollo semántico alude a la referencia de la palabra al objeto y su inclusión en un sistema de categorías y, por otro lado, el desarrollo sistémico del significado se refiere a los diferentes procesos psíquicos que acompañan el desarrollo del significado de la palabra (Luria, 2000). Para Díez et al. (2009), en el desarrollo del lenguaje, el significado adquiere nuevas relaciones semánticas, a la vez que cambia y se enriquece el sistema de enlaces semánticos y de generalizaciones de la palabra.

En la comprensión de cómo se refinan los significados de las palabras y las oraciones, Luria (1979) destaca que éstos están determinados por la cultura y la sociedad, a pesar de que el lenguaje tiene también un carácter individual y subjetivo. Por ello se plantea que los programas de intervención para el desarrollo del lenguaje deben tener un contenido social, arraigado en el contexto sociocultural (Paredes et al., 2025), con sustento en un enfoque teórico-metodológico bien definido.

Intervención Fundamentada en un Enfoque Teórico-Metodológico

Para la presente investigación se consideró la teoría histórico-cultural (Vygotsky, 1995), que establece parámetros del desarrollo infantil determinados por leyes sociales, pero también por la actividad humana, la educación y la enseñanza (Solovieva, 2004; Talizina, 1975). Asimismo, la intervención está basada en la Teoría de la Actividad (Talizina, 2000) y el método de Formación por Etapas de las Acciones Mentales (FEAM) (Galperin, 1979).

Teoría de la Actividad

La teoría de la actividad destaca que la relación entre la persona y la realidad se encuentra mediada, es decir, la naturaleza mediada de la actividad humana como aspecto básico para comprender su desarrollo. Además, la actividad está en la relación del sujeto con el objeto y está mediada por signos. La persona convierte y transforma los objetos en su actividad cognoscitiva, por ello, en la formación de la actividad cognoscitiva de los niños/as, son importantes los juegos y las enseñanzas (Leontiev, 1983). Se considera que toda actividad tiene acciones. A su vez, las acciones constituyen un sistema unitario de elementos interrelacionados entre sí, que garantizan tres funciones básicas durante la ejecución de la acción: de orientación, de ejecución y de control y corrección (Talizina, 2000). Esto significa que el niño necesita primero orientarse en la actividad que va a realizar, analizar las condiciones y elaborar un plan de trabajo; posteriormente, pasar a la ejecución del plan y, finalmente, en la etapa de control, verificar el resultado de la acción y hacer las correcciones necesarias. Así, el medio para crear y transferir la acción al plano interno es la reflexión lingüística de la acción. Sin embargo, es muy importante construir la acción y el esquema de acción correctamente, pues en el proceso de interiorización y de tránsito de la acción externa al plano puramente mental, algunas acciones desaparecen y el esquema sufre transformaciones esenciales.

Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (FEAM)

Para comprender cómo es que las acciones objetivas externas se transfieren al plano interno, se alude al estudio de los procesos psicológicos en el orden de su formación, que es la esencia del enfoque de Galperin (1979) plasmado en la teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (FEAM).

De acuerdo con Talizina (2000), las etapas de la FEAM son: 1) etapa motivacional; 2) etapa de la base orientadora de la acción; 3) etapa de formación del aspecto material de la acción; 4) etapa de formación del aspecto lingüístico de la acción; y 5) etapa de formación de la acción como un acto mental.

En la formación de los conceptos o en el aprendizaje de cualquier contenido, debe existir un sistema de condiciones para la construcción de las acciones mentales. El conocimiento tiene una lógica de construcción: el contenido del conocimiento debe ser implementado (desplegado) para el niño/a en el proceso de enseñanza. De esta manera, los conceptos se forman en el aprendizaje guiado, ya que el desarrollo no se produce sin el aprendizaje (Galperin, 1998). Cuando se forma una nueva actividad, lo ideal es encontrar su contenido en lo social, pero dado que la experiencia no siempre está ahí y que la acción es más difícil de describir, es necesario que el maestro construya actividades y modele las acciones que promuevan el avance en el aprendizaje. El proceso de aprendizaje representa la transición de los elementos de la experiencia social a una experiencia individual y personal. Este proceso es activo y requiere la actividad tanto del profesor/a como del alumno/a. La motivación, las emociones y un

ambiente positivo son importantes en la construcción del proceso de aprendizaje (Quintanar, 1998; Talizina, 1998).

La importancia y utilidad de la FEAM se ha reportado en estudios en distintos contextos y niveles educativos. En algunos estudios (Colás, 2009) se plantea que es esencial que los docentes intensifiquen su preparación en elementos psicopedagógicos como la FEAM para la atención específicamente de población con necesidades educativas especiales. Los resultados de estudio anteriormente mencionado muestran que la implementación del método mejoró en un 20-30% la estructuración de actividades adaptadas a estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir lograron estructurar mejor las acciones mentales. En el nivel superior, Tejeda et al. (2013) y Mendoza et al. (2016) utilizaron el método en la enseñanza de las ciencias para lograr la internalización de conceptos complejos y abstractos, en una universidad colombiana. Los resultados de estudio de Tejeda et al. (2013) muestran que el uso de FEAM potencia autonomía cognitiva y aprendizaje más sólido y duradero, debido que los estudiantes lograron operar con el concepto de valencia en distintos contextos, que muestra la transferencia de aprendizaje. En el estudio de Mendoza et al. (2016) se evidenció una mejora en la comprensión del concepto de valencia y se redujeron errores comunes.

Solovieva et al. (2010) utilizaron el FEAM para fomentar la adquisición de conceptos numéricos iniciales en niños bilingües (náhuatl-castellano) de primer año escolar. Se trató de un programa en el que se utilizaron ambos idiomas y que logró reducir el número de errores postest en comparación con el pretest, en todas las tareas en el grupo experimental, y la disminución significativa de varios de los errores al comparar la ejecución postest del grupo control y experimental. Esto, a pesar de ser una población con desventajas como la ausencia de instrucción educativa formal previa.

Una revisión sistemática y metaanálisis de Castillo y Velazque (2025) muestra que las intervenciones en la primera infancia que están dirigidas al desarrollo de la semántica del lenguaje producen mejoras en la alfabetización emergente y permite a infantes construir redes de significado. Este hallazgo visibiliza también la necesidad de diseñar e implementar los programas de intervención de la semántica del lenguaje en edad escolar, debido a que el vocabulario sigue expandiéndose en esta etapa.

Dicho todo lo anterior, el objetivo del presente estudio fue proponer y desarrollar una intervención fundamentada en un enfoque teórico-metodológico específico y evaluar sus efectos en aspectos semánticos del lenguaje en niños mexicanos de 6 a 8 años con desarrollo típico, pero con desventajas en el desarrollo semántico. La intervención se diseñó considerando la teoría de la actividad y la FEAM.

Método

Se empleó un diseño cuasi-experimental de tres grupos comparados (intervención, referencia y control) con dos tipos de comparaciones: 1) Para conocer los cambios en el grupo intervenido luego del tratamiento se compararon las evaluaciones pre y post intervención entre los grupos intervenido y control (infantes que no cumplieron el criterio de asistencia mínima a las sesiones de intervención) y 2) además del grupo control tradicional se utilizó un grupo de referencia de tipicidad alta o alto rendimiento. Este grupo establece el punto de referencia empírico (benchmark) (Hill et al., 2008) al que se aspira llegar, por lo cual se comparó la evaluación pretest del grupo de referencia con las evaluaciones post intervención de los grupos intervenido y control. De esta forma los resultados de la intervención no sólo se miden por las diferencias entre los grupos intervenido y control, sino también en función de la capacidad de la intervención para reducir la brecha de rendimiento al término del programa respecto a un estándar normativo dentro del mismo contexto socioeconómico y escolar.

En la investigación se plantearon tres hipótesis: 1. En el grupo intervenido, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje mejorarán luego de la intervención. 2. Después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje serán mejores en el grupo intervenido que en el grupo que no completó la intervención (grupo control). 3. Después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje del grupo intervenido se acercarán a las puntuaciones obtenidas en las mismas pruebas por un grupo de niños con alto nivel de desarrollo semántico (grupo de referencia).

Participantes

Participaron 74 infantes de primer y segundo grado de primaria, con edad promedio de 6,8 años (*DE*=0,2) de una escuela primaria pública en Cuernavaca, capital del estado de Morelos, en México, correspondiendo a un área urbana. De forma no aleatoria se dividieron en tres grupos (grupo intervenido, grupo de referencia y grupo control), sus características sociodemográficas se presentan en la Tabla 1. Los grupos se formaron de la siguiente manera:

Grupo de referencia (*n*=26): infantes con un alto nivel de vocabulario (percentil ≥70 en la Prueba de Vocabulario de Peabody). De acuerdo con León y Montero (2020), el grupo de referencia es necesario para medir la reducción de la brecha de desempeño en el grupo intervenido.

Grupo intervenido (*n*=9): infantes con bajo nivel de vocabulario (percentil ≤30 en la Prueba de Vocabulario de Peabody), razón por la cual se les invitó a participar en la intervención. Originalmente este grupo estaba conformado por 22 niños y niñas. Sin embargo, 11 de ellos no cumplieron con el 80% de asistencia obligatoria a las sesiones de intervención para garantizar el efecto del programa y constituyeron el grupo control. Adicionalmente se tuvieron dos pérdidas experimentales, por ello únicamente nueve infantes conformaron el grupo intervenido.

Grupo control (*n*=11): como se explicó en el párrafo anterior, este grupo se integró con los participantes que no completaron la intervención y asistieron a un máximo de 10 sesiones de 32. Su inasistencia se debió al acceso a dispositivos o internet durante la pandemia por COVID-19. Este sesgo potencial por auto-selección (no asistencia) se consideran en la discusión.

Criterios de Inclusión-Exclusión

Los criterios de inclusión fueron: niños/as escolarizados de 6 a 8 años, declaración de participación voluntaria por medio de un consentimiento informado de los padres y asentimiento informado de los menores. Se consideró como criterio de exclusión la presencia de algún trastorno neurológico o psiquiátrico identificado con base en el Inventario de Conducta de Niños (CBCL) (Achenbach, 2011).

Tabla 1
Características Demográficas de cada Grupo

Grupo	Sexo		Edad media *(DE)*	Grado escolar	
	Niños	Niñas		Primero	Segundo
Referencia (*n*=26)	8	18	6,9 (,6)	14	12
Control (*n*=11)	5	6	6,6 (,6)	7	4
Intervenido (*n*=9)	4	5	6,8 (,7)	4	5

Nota. Elaboración propia. *DE* = desviación estándar; *n* = número de la muestra.

Instrumentos

En este apartado se describen brevemente los instrumentos empleados con distintos fines en la investigación: selección de participantes, formación de grupos de comparación, evaluación de habilidades semánticas e instrumentos para evaluar la participación en la intervención y sus resultados.

Para la selección fue utilizado el Inventario de Conducta de Niños (CBCL) (Achenbach, 2011). Se trata de un cuestionario de 113 afirmaciones que son respondidas por los padres o cuidadores en una escala Likert que va de 0 a 2, donde una mayor puntuación representa una mayor problemática. Permite descartar la presencia de alteraciones psicológicas o conductuales en los participantes.

Para la formación de los grupos de comparación se aplicó individualmente la Prueba de Vocabulario de Peabody (Dunn et al., 2005). En este instrumento se presenta una lámina con dibujos en blanco y negro en la que el niño/a selecciona entre cuatro imágenes, aquella que representa mejor la palabra enunciada por el examinador. La prueba tiene 17 conjuntos con 12 ítems cada uno. Se obtiene una puntuación total directa que representa el nivel de desarrollo del vocabulario.

La semántica del lenguaje en el nivel de la palabra se evaluó con base en algunas subpruebas de la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños IV (WISC-IV) (Wechsler, 2009):

Semejanzas: consiste en decir en qué se parecen dos palabras, por ejemplo, leche y agua. Se registran las respuestas literales de la/el participante, que luego se califican en una escala de crédito parcial que va de 0 a 2, donde a mayor puntuación, mejor capacidad.

Vocabulario: el/la participante debe decir qué significa una palabra, por ejemplo, ¿qué es un reloj? Las respuestas se califican en una escala de crédito parcial de 0 a 2 donde una mayor puntuación representa un mayor nivel de vocabulario.

Conceptos con Dibujos: en esta subprueba se presenta una lámina con dos o tres filas de dibujos. La tarea es elegir dos a tres dibujos que "deben ir juntos". Cada ítem se califica con 1 (*correcto*) o 0 (*incorrecto*).

Para evaluar la semántica en el nivel de la frase se utilizaron las subpruebas de:

Palabras en contexto (Pistas): en esta subprueba se leen al niño/a una, dos o tres frases que constituyen pistas con base en las cuales debe descubrir o adivinar la identidad del objeto del que se habla. Por ejemplo, "soy redondo, tengo manecillas y marco la hora. ¿Qué soy?". Cada reactivo se califica con 1 (*correcto*) o 0 (*incorrecto*).

Comprensión: el/la participante debe responder a una serie de preguntas de distinta naturaleza, por ejemplo, dar respuesta a un problema, comprender y razonar sobre alguna situación o interpretar algún refrán. Se registran las respuestas que se califican en una escala de crédito parcial de 0 a 2, de modo que a mayor puntuación mejor comprensión.

Información: en esta tarea los infantes deben comprender y responder preguntas de conocimientos generales, por ejemplo, ¿a qué temperatura hierve el agua? Cada ítem se califica con 1 (*correcto*) o 0 (*incorrecto*).

Para evaluar la semántica en el nivel del texto se utilizaron las siguientes subpruebas:

Subprueba Comprensión del Texto de la Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal (Quintanar y Solovieva, 2010). En esta prueba el examinador lee un texto y el evaluado debe elegir el dibujo que mejor se relacione con el contenido del texto. Se lee el texto completo, por partes, y otra vez completo.

Subprueba de Comprensión del Discurso de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute et al., 2007). En esta tarea el examinador lee un texto y después el/la participante debe contestar una serie de preguntas sobre el texto leído.

Para evaluar la intervención se empleó una adaptación de la Escala Visual Análoga (EVA). Esta escala, basada en la propuesta por McDermott et al. (2014), se usó como una herramienta de registro observacional de la participación del grupo intervenido en cada sesión. Con esta escala el investigador evaluó seis criterios en una escala visual analógica que va de 0 a 10 en cada participante. En *interés* se tomó en cuenta que el niño(a) se conectara puntualmente, que estuviera listo para el estudio y bien organizado. En *reacción o intercambio* se evaluó el cumplimiento de la tarea para casa, su capacidad para explicarla y para repetir lo realizado en la clase anterior. En *efectividad* se evaluó el logro en la realización de tareas durante la clase. En *participación* se tomó en cuenta que el niño/a participa activamente en las actividades de la clase. En *atención* se valoró el nivel de atención del/la participante durante la clase y su capacidad de resolver las tareas. Finalmente, para la *autoevaluación* se consideró la capacidad del niño/a para identificar la información nueva, plantear dudas o preguntas.

Para evaluar los resultados de la intervención se utilizó la Escala de Alcance de Metas (GAS) (Turner-Stokes, 2009) que mide el grado en el cual se alcanzaron las metas planteadas al inicio de la intervención. Aunque esta es una escala diseñada originalmente para evaluar el alcance de metas individualizadas, en este estudio se plantearon una serie de metas comunes a todos los participantes del grupo intervenido, evaluando de manera individual el alcance de cada una de ellas. Las metas planteadas fueron: motivación, percepción concreta, percepción abstracta de las características esenciales de los conceptos formados, desarrollo del lenguaje externo oral, escrito y en silencio. Las metas están relacionadas con las etapas de formación de conceptos asimilados. Cada meta se acompaña de una descripción cualitativa y un valor numérico, que corresponde al logro o alcance de las metas en una escala de cinco niveles (-2 a +2). Las puntuaciones ordinales se convierten en una puntuación estandarizada mediante una fórmula (Turner-Stokes, 2009), estableciendo una puntuación de base (previo al inicio de la intervención), una puntuación de logro (al final de la intervención) y una puntuación de cambio (diferencia de la puntación de logro menos la puntuación de base). Previo a la intervención, cada uno de los nueve participantes fue situado en el nivel basal ordinal de -1, es decir, en el nivel de partida, siendo de 34.8 para todos los casos. Es importante aclarar que, aunque la línea base es idéntica, el logro de las metas fue valorado de manera individual y por tanto fue distinto en cada participante.

Intervención

Se diseñó un programa de intervención para desarrollar la semántica del lenguaje con base en los trabajos de Trofymenko (2007), así como de Shulekina y Khalilova (2008), aplicando la FEAM (Galperin, 2010; Talizina, 1998), es decir, con acciones objetivas externas que se transfieren al plan interno. La intervención se dio de manera grupal en modo virtual debido a la pandemia por COVID-19, que disminuyó el tamaño de la muestra, ya que se trabajaba con una población vulnerable. Se aplicaron 32 sesiones, impartidas cuatro veces por semana durante ocho semanas.

El contenido de la intervención correspondió a la materia curricular *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* que se imparte en los primeros grados de primaria. Los conceptos elegidos fueron científicos y concretos: persona, animal, planta, naturaleza y tierra. Como se consideraron los niveles de la palabra, la oración y el texto, el programa también se relacionó con la asignatura *Lengua materna*.

La FEAM se aplicó como sigue: se garantizó la motivación mediante el planteamiento de situaciones problemáticas. Para cada concepto propuesto, se implementó la base orientadora de la acción. Posteriormente, se realizaron diversas tareas para la generalización y automatización de la información, inicialmente en el nivel material, después, en el lenguaje oral externo y el lenguaje interno escrito, que aún está en proceso de desarrollo en los niños/as de primaria inicial. Finalmente, se trabajó en tareas que exigen la formación de la acción en el plano mental.

También se desarrollaron las siguientes acciones en los distintos niveles de la semántica del lenguaje. A nivel de las palabras: aclarar el significado de la palabra, adquisición de antónimos, adquisición de sinónimos y adquisición de múltiples significados de las palabras. A nivel de las oraciones: establecer relaciones semánticas entre palabras, exclusión de exceso de palabras en la oración, análisis del significado oculto de proverbios y refranes. A nivel del texto: la definición del conjunto de palabras clave en el texto, la reducción del texto, el despliegue del texto, restaurar los componentes de texto que faltan y el análisis del significado oculto del texto.

Procedimiento

La investigación fue avalada por el Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología con el número de registro 190919-22. Dado que los participantes del estudio son menores de edad, se solicitó su asentimiento para participar, y la firma del consentimiento informado por parte de sus padres o representantes legales autorizados.

La investigación se desarrolló en cuatro etapas.

Primera etapa. Selección y formación de grupos: utilizando la Prueba de Vocabulario de Peabody se evaluó el desarrollo semántico del lenguaje (nivel del vocabulario) en 74 niños con desarrollo típico en una sesión individual de 10 a 30 minutos de duración. Con base en los percentiles 70 (77 puntos como mínimo) y 30 (65 puntos como máximo) se definió a los grupos de referencia e intervención, con alto y bajo nivel de vocabulario respectivamente, en una sesión individual de 10 a 30 minutos de duración.

Segunda etapa. Pretest: en los grupos de referencia (n=26) e intervención (n=22) se evaluó a profundidad los aspectos semánticos del lenguaje en el nivel de la palabra, la frase y el texto, en una sesión individual de una hora aproximadamente.

Tercera etapa. Intervención: ésta se aplicó al grupo intervenido para mejorar los aspectos semánticos del lenguaje, en 32 sesiones grupales de 30 a 45 minutos de duración. En cada sesión se evaluó el desempeño de cada niño con base en la escala visual análoga (EVA).

Cuarta etapa. Post test: se aplicaron las pruebas de desarrollo semántico a los niños del grupo intervenido y del grupo control, en una sesión individual de una hora aproximadamente. En el grupo intervenido se evaluó el alcance grupal de las metas con la Escala de Alcance de Metas (Turner-Stokes, 2009).

Análisis de Datos

Para las comparaciones entre grupos se utilizó la prueba t de Student, que se fundamentó con la curva de distribución normal después de la obtención de las puntuaciones estándar del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP), que se transformaron y se ajustaron a la curva de distribución normal para visibilizar la simetría y estabilidad. Además, se realizaron las comprobaciones de supuestos con la prueba de Levene para homogeneidad de varianza ($p = 0.965 > 0.05$). Posteriormente, se utilizó una prueba t de Student para muestras relacionadas, para medir las diferencias entre la evaluación pre-post del desarrollo semántico del grupo intervenido, la evaluación pre-post del desarrollo semántico del grupo control y el desempeño por sesión del grupo intervenido en la primera y última sesión. Después, se utilizó la d de Cohen para determinar el tamaño del efecto en las diferencias significativas. Finalmente, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar el resultado obtenido en las pruebas semánticas del grupo intervenido (postest), control (postest) y de referencia (pretest), así como pruebas post hoc de Tukey.

Resultados

Resultados de las Medidas de la Semántica del Lenguaje

A continuación, se presentan las medidas pretest y postest de la semántica del lenguaje de los grupos, así como el desempeño del grupo intervenido por sesión y la Escala de Alcance Metas.

La Tabla 2 muestra los resultados pre y post intervención de las pruebas aplicadas en el nivel de la palabra, la frase y el texto en el grupo intervenido y en el grupo control. Para cada medida en ambos grupos se calculó el tamaño del efecto y su significancia. En el grupo intervenido los resultados muestran un tamaño del efecto muy grande y significativo en todas las medidas después de la intervención, mientras que en el grupo control sólo hubo diferencias significativas en Semejanzas y Pistas, pero con tamaños de efecto muchos menores a los del grupo intervenido.

Un análisis de varianza (ANOVA) (Tabla 3) confirmó que existen diferencias significativas en todas las pruebas aplicadas para medir la semántica del lenguaje entre las medidas postest de los grupos intervenido y control y el pretest del grupo de referencia.

Una prueba post hoc de Tukey mostró que las diferencias ocurren entre las medidas postest de los grupos intervenido y control, mientras que, como se esperaba, no hay diferencias entre el postest del grupo intervenido y el pretest del grupo de referencia (Tabla 4). Esto significa que el desarrollo semántico en el grupo intervenido es significativamente mejor al del grupo control y al mismo tiempo, el nivel de desarrollo de la semántica del lenguaje en el grupo intervenido no es diferente y se acercó a los resultados del grupo de

Tabla 2

Resultados Pretest, Postest y Tamaño del Efecto para la Semántica del Lenguaje en el Grupo Intervenido (9) y Control (n=11)

Grupos	**Intervenido**						**Control**					
Subprueba	Pretest *M* (*DE*)	Postest *M* (*DE*)	*T*	*p*	*d*	*r*	Pretest *M* (*DE*)	Postest *M* (*DE*)	*t*	*p*	*d*	*r*
Nivel de la palabra												
Semejanzas	6,78 (2,73)	14,78 (4,02)	7,89	<,001	2,33	,75	5,64 (3,83)	6,73 (3,13)	2,50	,03*	,31	,15
Conceptos con Dibujos	10,67 (3,77)	15,11 (2,76)	4,38	,002	1,34	,55	9,45 (4,20)	10,64 (3,38)	1,58	,14	,31	,15
Vocabulario	15,78 (3,91)	26,22 (7,05)	5,84	<,001	1,75	,65	13,82 (3,43)	13,82 (3,57)	,00	1,00	,00	,00
Nivel de la oración												
Comprensión	6,89 (2,98)	13,33 (4,24)	6,35	<,001	1,76	,66	6,36 (3,67)	6,64 (3,23)	,56	,59	,08	,04
Información	8,22 (1,64)	13,11 (2,15)	9,08	<,001	2,56	,78	8,00 (1,55)	8,82 (2,27)	1,69	,12	,42	,20
Pistas	4,67 (1,87)	9,44 (1,42)	7,46	<,001	2,87	,82	4,64 (1,57)	6,09 (2,12)	2,59	,03*	,78	,36
Nivel del texto												
ENI	2,67 (1,00)	5,33 (0,71)	8,00	<,001	3,08	,83	2,91 (,70)	3,36 (1,12)	1,16	,27	,49	,23
ENAV1	11,33 (4,06)	15,00 (1,32)	3,62	,006	1,21	,51	12,91 (3,05)	12,45 (2,50)	-,81	,44	-,16	-,08
ENAV2	11,00 (2,92)	13,44 (0,88)	2,87	,020	1,13	,49	10,55 (3,50)	10,45 (2,46)	-,20	,85	-,03	-,02

Nota. M = media; *DE* = desviación estándar; *t* = estadístico t; *p* = prueba; *d* = d de Cohen; *r* = tamaño del efecto. ENI = Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENAV1 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, primer texto, ENAV2 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, segundo texto.

Tabla 3

Comparación (ANOVA) para la Semántica del Lenguaje entre los Tres Grupos (Intervenido, Control y de Referencia)

		Suma de cuadrados	***gl***	***Media cuadrática***	***F***	***Sig.***
Semejanzas	Entre grupos	380,31	2	190,16	17,05	<,001
	Dentro de grupos	323,40	29	11,15		
	Total	703,72	31			
Conceptos con dibujos	Entre grupos	127,15	2	63,57	7,87	,002
	Dentro de grupos	234,35	29	8,08		
	Total	361,50	31			
Vocabulario	Entre grupos	989,86	2	494,93	16,96	<,001
	Dentro de grupos	846,11	29	29,18		
	Total	1835,97	31			
Comprensión	Entre grupos	600,08	2	300,04	13,79	<,001
	Dentro de grupos	630,79	29	21,75		
	Total	1230,87	31			
Información	Entre grupos	104,56	2	52,28	8,95	<,001
	Dentro de grupos	169,44	29	5,84		
	Total	274,00	31			
Pistas	Entre grupos	68,67	2	34,33	6,38	,005
	Dentro de grupos	156,05	29	5,38		
	Total	224,72	31			
ENI	Entre grupos	19,20	2	9,60	8,00	,002
	Dentro de grupos	34,79	29	1,20		
	Total	54,00	31			
EAV1	Entre grupos	46,77	2	23,39	6,73	,004
	Dentro de grupos	100,73	29	3,47		
	Total	147,50	31			
EAV2	Entre grupos	51,02	2	25,51	6,77	,004

Nota. ENI = Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENAV1 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, primer texto, ENAV2 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, segundo texto; gl = grados de libertad, F = razón entre variabilidad entre grupos y dentro de grupos.

Tabla 4
Comparaciones Múltiples entre los Grupos Intervenido, Control y de Referencia con la Prueba Post Hoc HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Semejanzas	Referencia	Intervenido	-1,61	1,47	,52	-5,25	2,03
		Control	6,44*	1,39	<,00	3,00	9,88
	Intervenido	Referencia	1,61	1,47	,52	-2,03	5,25
		Control	8,05*	1,50	<,00	4,34	11,76
	Control	Referencia	-6,44*	1,39	<,00	-9,88	-3,00
		Intervenido	-8,05*	1,50	<,00	-11,76	-4,34
Conceptos con dibujos	Referencia	Intervenido	-,53	1,25	,91	-3,62	2,57
		Control	3,95*	1,19	,01	1,02	6,88
	Intervenido	Referencia	,53	1,25	,91	-2,57	3,62
		Control	4,47*	1,28	,00	1,32	7,63
	Control	Referencia	-3,95*	1,19	,01	-6,88	-1,02
		Intervenido	-4,47*	1,28	,00	-7,63	-1,32
Vocabulario	Referencia	Intervenido	-1,31	2,38	,85	-7,19	4,58
		Control	11,10*	2,25	<,00	5,53	16,67
	Intervenido	Referencia	1,31	2,38	,85	-4,58	7,19
		Control	12,40*	2,43	<,00	6,41	18,40
	Control	Referencia	-11,10*	2,25	<,00	-16,67	-5,53
		Intervenido	-12,40*	2,43	<,00	-18,40	-6,41
Comprensión	Referencia	Intervenido	3,42	2,06	,24	-1,66	8,50
		Control	10,11*	1,95	<,00	5,31	14,92
	Intervenido	Referencia	-3,42	2,06	,24	-8,50	1,66
		Control	6,70*	2,10	,01	1,52	11,87
	Control	Referencia	-10,11*	1,95	<,00	-14,92	-5,31
		Intervenido	-6,70*	2,10	,01	-11,87	-1,52
Información	Referencia	Intervenido	-1,03	1,07	,60	-3,66	1,60
		Control	3,26*	1,01	,01	,77	5,76
	Intervenido	Referencia	1,03	1,05	,60	-1,60	3,66
		Control	4,29*	1,09	,00	1,61	6,98
	Control	Referencia	-3,26*	1,01	,01	-5,76	-,77
		Intervenido	-4,29*	1,09	,00	-6,98	-1,61
Pistas	Referencia	Intervenido	-,53	1,02	,86	-3,05	2,00
		Control	2,83*	,97	,02	,43	5,22
	Intervenido	Referencia	,53	1,02	,86	-2,00	3,05
		Control	3,35*	1,04	,01	,78	5,93
	Control	Referencia	-2,83*	,97	,02	-5,22	-,43
		Intervenido	-3,35*	1,04	,01	-5,93	-,78
ENI	Referencia	Intervenido	-1,08	,48	,08	-2,28	,11
		Control	,89	,46	,15	-,24	2,02
	Intervenido	Referencia	1,08	,48	,08	-,11	2,28
		Control	1,97*	,49	,00	,75	3,19
	Control	Referencia	-,89	,46	,15	-2,02	,24
		Intervenido	-1,97*	,49	,00	-3,19	-,75
EAV1	Referencia	Intervenido	,00	,82	1,00	-2,03	2,03
		Control	2,54*	,78	,01	,62	4,47
	Intervenido	Referencia	,00	,82	1,00	-2,03	2,03
		Control	2,54*	,84	,01	,48	4,61
	Control	Referencia	-2,54*	,78	,01	-4,47	-,62
		Intervenido	-2,54*	,84	,01	-4,61	-,48
EAV2	Referencia	Intervenido	-,69	,86	,70	-2,81	1,42
		Control	2,29*	,81	,02	,30	4,30
	Intervenido	Referencia	,69	,86	,70	-1,42	2,81
		Control	2,99*	,87	,00	,84	5,14
	Control	Referencia	-2,29*	,81	,02	-4,30	-,30
		Intervenido	-2,99*	,87	,00	-5,14	-,84

Nota. * = La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05. ENI = Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENAV1 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, primer texto, ENAV2 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, segundo texto.

referencia con un alto nivel de desarrollo semántico, luego de sólo ocho semanas de intervención.

Desempeño del Grupo Intervenido en Cada Sesión

La Escala Visual Análoga permitió conocer el nivel de desempeño y participación de los niños del grupo intervenido en cada sesión. En la Tabla 5 se observa que el promedio de desempeño del grupo en la última sesión es significativamente distinto al promedio de desempeño de la primera sesión, apreciándose mejoras en todos los criterios valorados con un tamaño del efecto grande.

Tabla 5
Desempeño del Grupo Intervenido (n=9) en cada Sesión, Significancia y Tamaño del Efecto

Criterios	*M (DE) primera sesión*	*M (DE) última sesión*	*t*	*p*	*d*	*r*
Interés	8,1 (,6)	10,0 (0)	9,43	<,001	4,45	,91
Reacción	7,1 (1,1)	9,3 (,5)	5,55	<,001	2,69	,80
Efectividad	7,0 (,5)	9,1 (,8)	8,10	<,001	3,22	,85
Participación	7,9 (,6)	9,9 (,3)	12,00	<,001	4,12	,89
Atención	7,6 (,7)	9,6 (,5)	8,48	<,001	3,15	,84
Autoevaluación	6,8 (1,1)	9,6 (,7)	6,93	<,001	2,99	,83

Nota. M = media; *DE* = desviación estándar; *t* = estadístico t; *p* = prueba; *d* = d de Cohen; *r* = tamaño de efecto.

Resultados de la Escala de Alcance de Metas

En la Tabla 6 se muestran las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención en la Escala de Alcance de Metas, y la puntuación de cambio, estadísticamente significativa y con un tamaño del efecto grande.

Tabla 6
Puntuación de Cambio en la Escala de Alcance de Metas, Grupo Intervenido (n=9)

Participante	Línea base	Resultado	Cambio
1	34,8	52,6	17,8
2	34,8	52,6	17,8
3	34,8	60,0	25,2
4	34,8	53,5	18,7
5	34,8	46,1	11,3
6	34,8	61,8	27,0
7	34,8	55,2	20,5
8	34,8	56,1	21,3
9	34,8	56,1	21,3
t	*p*	*d*	*r*
13,21	<,001	6,23	,95

Nota. La línea base de 34,8 resulta de la transformación de la escala GAS (Turner-Stokes, 2009) resulta de la transformación matemática estandarizada cuando todas las metas individuales parten del nivel ordinal -1 (pre-intervención). t = estadístico t; p = prueba; d = d de Cohen; r = tamaño de efecto.

Discusión

Los resultados obtenidos mostraron cambios positivos y significativos en la semántica del lenguaje del grupo intervenido.

En el grupo intervenido, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje mejoraron luego de la intervención. Asimismo, después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje fueron mejores en el grupo intervenido que en el grupo control. Finalmente, después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje del grupo intervenido se acercaron a las puntuaciones obtenidas en las mismas pruebas por los niños/as con alto nivel de desarrollo semántico (grupo de referencia). Los niños que no cumplieron el criterio del 80% de asistencia (grupo control) no mostraron cambio positivo ni significativo en las variables estudiadas.

Se observaron cambios positivos y significativos en el grupo intervenido en el nivel de palabra, oración y texto, mientras que en el grupo control, los resultados positivos, pero no significativos en las subpruebas de Semejanzas (nivel de la palabra) y Pistas (nivel de la frase).

Después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje en el grupo intervenido se acercaron a las puntuaciones obtenidas en las mismas pruebas por el grupo de niños/as con alto nivel de desarrollo semántico, empleado como referencia. Esto significa que, gracias a la intervención y otros factores relacionados, los resultados del grupo con bajo nivel semántico se acercaron al nivel de desarrollo alto del grupo de referencia en ocho meses. Al mismo tiempo, se visibilizaron las diferencias entre los grupos de referencia e intervenido, con el grupo control, en todas las variables medidas, mostrando que el grupo con asistencia inconstante a las sesiones de intervención no alcanzó el mismo nivel de desarrollo de los otros dos grupos. Esta evidencia es muy importante, aunque el tiempo y desarrollo natural es uno de los factores que podrían influir en los resultados del grupo intervenido. Por otro lado, los resultados obtenidos permiten interpretar los cambios observados como una evidencia del impacto positivo de la intervención realizada.

A pesar del tamaño reducido de la muestra, los resultados observados parecen sugerir que el método de la FEAM es un método que puede contribuir al desarrollo de la semántica del lenguaje en escolares de 6 a 8 años. Esto coincide con los resultados positivos observados en otros estudios que han empleado el mismo método (Fariñas, 1983; Hongjun, 1995; Mata et al., 2014; Menchinskaya, 1955).

Evaluación Continua y Escala de Alcance de Metas

Hay que destacar que, en general, los resultados de las intervenciones cognitivas suelen medirse únicamente con una serie de instrumentos antes y después de la intervención. Sin embargo, en este estudio se incluyeron dos mediciones más, una que proporcionó información sobre el desempeño de los niños en cada sesión y otra que aportó información sobre el alcance individual de una serie de metas comunes. La Escala Visual Análoga (McDermott et al., 2014) midió la participación de los niños en cada sesión indagando el interés, la reacción, la efectividad, la participación, la atención y la autoevaluación, identificando cambios positivos significativos en todas estas áreas, pero únicamente en los niños que participaron en las clases de forma regular y sistemática. Esto muestra nuevamente la importancia de uno de los principios necesarios para implementación de los programas de intervención, que es la sistematización, inteligibilidad y repetición (Filicheva, 1989; Filicheva y Chirkina, 2010).

Por otro lado, la Escala de Alcance de Metas (Turner-Stokes, 2009) mostró cambios positivos en todos los criterios establecidos para evaluar la formación de los conceptos utilizando el método de la FEAM: motivación, percepción concreta y abstracta, desarrollo

del lenguaje externo, escrito y en silencio. Esto permitió corroborar el avance de los infantes en cada una de las etapas del método.

Intervención con Fundamento Teórico-Metodológico

Más allá de los resultados en los progresos semánticos de los escolares, una de las principales aportaciones del presente estudio es la propuesta de un marco teórico-metodológico fundamentado congruentemente con enfoques teóricos bien definidos, como: el enfoque histórico – cultural (Vygotsky, 1995), la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), el método de la FEAM (Galperin, 1979), las neoformaciones psicológicas (Elkonin, 1971), la zona de desarrollo próximo y los principios didácticos (Filicheva y Chirkina, 2010; Talizina, 1998).

Desde el enfoque histórico-cultural, se consideró al lenguaje como una actividad, específicamente social (Tsvetkova, 1999). Además, se usó contenido social, es decir, contexto social y cultural del alumnado para construir las actividades y moderar las acciones que confirman la teoría (Talizina, 1998). En la teoría de la actividad, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se considera en el marco de la actividad mediada, como la actividad que tiene acciones como búsqueda, recuperación o uso de la información. Otros estudios han considerado este mismo principio social. Pollard-Durodola et al. (2011a, 2011b) y Djalal et al. (2017) intervinieron en el desarrollo del vocabulario en niños bilingües de edad preescolar y consideraron que, para apoyar el aprendizaje, es necesario el desarrollo de redes de conocimientos y vocabulario donde las redes se desarrollan durante las interacciones sociales entre niños y adultos, y durante las conversaciones en el proceso de estudio. Por ello es importante la actividad organizada y orientada por parte del adulto para la comunicación con el niño o niña. El entorno escolar también juega un rol valioso, ya que ahí se realizan diversas actividades dirigidas al desarrollo de los infantes.

Otros aspectos considerados en la presente investigación fueron los principios didácticos (Filicheva y Chirkina, 2010). Durante la intervención se consideró el principio de corrección, prevención y desarrollo. Para la presentación de nueva información y adquisición de los conceptos propuestos se empleó la sistematización, la inteligibilidad y la repetición. El enfoque individual se logró mediante clases grupales no numerosas y se utilizaron los procesos de orientación, control y ejecución de la actividad.

La principal aportación de esta investigación es el programa de intervención para el desarrollo de la semántica del lenguaje dirigido a niños de primaria inicial. El programa se basó en el método de FEAM y se trabajaron conceptos científicos relacionados con las ciencias naturales, en tres niveles de desarrollo semántico (palabra, oración y texto) pues el desarrollo semántico del lenguaje recae en la formación de conceptos. Este programa de intervención puede ser utilizado por maestros, psicólogos y profesores como material adicional en el proceso de formación de conocimientos acerca de las ciencias naturales, y durante las clases para fortalecer el desarrollo de los aspectos semánticos del lenguaje.

Limitaciones del Estudio

Este estudio tiene como principal limitación el número reducido de participantes que puede influir en la precisión de los resultados obtenidos. Además, la postergación del inicio de la intervención debido a la pandemia por COVID-19, cuestión que pudo influir en los resultados del postest, ya que pasaron ocho meses en los que el desarrollo cognitivo natural podría explicar las puntuaciones del grupo control en Semejanzas y Pistas. Por otro lado, la realización de la tercera y cuarta fase de la investigación se hizo en forma virtual, cuestión que conlleva dificultades técnicas o adaptativas, como fallas del internet, falta de dispositivos, o un espacio adecuado para el estudio. Esto coincide con lo reportado por otros estudios llevados a cabo en ese mismo periodo (Picón, 2020).

Se reconoce que los resultados obtenidos en el grupo intervenido pudieron estar influidos por el incumplimiento a cabalidad de los supuestos de robustez paramétrica, por ello, para estudios o análisis futuros en muestras reducidas se recomienda la utilización de pruebas no paramétricas.

Por otra parte, se considera como una limitación la ausencia de validación de la Escala Visual Analógica (EVA) adaptada de la propuesta de McDermott et al. (2014), aunque EVA se valora en el ámbito educativo como, por ejemplo, en el estudio de Núñez-Noriega et. al. (2026). Ahora bien, la escala cumplió una función observacional y de monitoreo de participantes durante las sesiones del programa de intervención. Resta la validación formal en la población infantil como un punto importante a desarrollar en las futuras líneas de investigación.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio aportan evidencias empíricas acerca de los conocimientos teóricos y prácticos considerados en el método de la formación por etapas de las acciones mentales, desde la teoría de la actividad, del enfoque histórico-cultural. El programa de intervención, que fue dirigido al desarrollo del lenguaje, específicamente al desarrollo de los aspectos semánticos del lenguaje, en el nivel de la palabra, frase y texto, muestra la eficacia del método usado en trabajo con estudiantado de la primaria inicial.

En cuando a las implicaciones teóricas, el estudio parece considerar el desarrollo de la semántica del lenguaje como una herramienta necesaria en la actividad orientadora del niño y niña en el periodo de la infancia inicial. Se acerca al supuesto y a otros hallazgos que plantean que el desarrollo del significado de la palabra aumenta el nivel del desarrollo del vocabulario y que esto promueve el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Acerca de las implicancias prácticas, el programa de intervención dirigida al desarrollo de la semántica del lenguaje constituye la propuesta un material complementario dentro del aula regular, que puede utilizarse por parte de profesores de educación primaria, logopedas o psicólogos educativos.

Finalmente, el estudio presente contribuye a realizar diagnóstico temprano y orientar el trabajo educativo para la obtención los resultados eficientes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Resulta interesante destacar que, en la etapa de selección, se halló que una tercera parte de la muestra de niños participantes con desarrollo típico tuvo un bajo nivel del desarrollo semántico evidente en su vocabulario. Esto significa que su uso de las palabras tiene un significado aproximado e impreciso, con limitaciones en su vocabulario tanto activo como pasivo. Este resultado ilustra que, en los primeros grados de primaria en las escuelas públicas mexicanas, una buena parte de los niños podría requerir de atención en este aspecto y podría beneficiarse de una intervención específica como la aquí propuesta.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

El presente trabajo fue financiado por el programa de becas nacionales de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México, el número de becario 701342. Por posterior difusión de los resultados obtenidos se agradece a Proyecto UTA Mayor Nº5770-26.

Agradecimientos

Se agradece a todos los niños y niñas que participaron voluntariamente en el presente estudio.

Referencias

Achenbach, T. M. (2011). *Inventario de conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)*. Dwarf Grupo Editorial.

Bejar, B. I., Paliza, Y. M., León, A., Campos, M. L., y Cuba, M. L. (2025). Desarrollo del lenguaje en estudiantes del nivel preescolar: Una revisión sistemática. *Revista Espacios, 46*(3), 9. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p09

Castillo, M. y Velazque, L. (2025). *¿Qué funciona en la alfabetización emergente? Una revisión sistemática y metaanálisis de intervenciones en la primera infancia.* Universidad de Buenos Aires.

Colás, A. (2009). La preparación del docente en la concepción curricular y formación de las acciones mentales: necesidad y actualidad en la atención a las necesidades educativas especiales. *EduSol*, *9*(28), 11-18.

Díez, M. del C., Pacheco, D. I., de Caso, A. M., García, J. N., y García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 129-136.

Djalal, F. M., Storms, G., Ameel, E., y Heyman, T. (2017). Feature taxonomy: what type of features do children associate with categories and how do they fare in predicting category judgments? *Acta Psychologica*, *178*, 114-123. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.06.004

Dunn, L. M., Dunn, L. M., y Arribas, D. (2005). *Peabody: Test de vocabulario en imágenes*. Ediciones TEA.

Elkonin, D. B. (1971). Sobre el problema de la periodización del desarrollo mental en la infancia. *Cuestiones de Psicología, 4*, 6-20.

Fariñas, G. A. (1983). *La formación de conceptos gramaticales primarios en las condiciones de aprendizaje en el aula en Cuba*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Estatal de Moscú M.V. Lomonosov.

Filicheva, T. B., y Chirkina, G. V. (2010). *Corrección de los trastornos del lenguaje*. Educación.

Filicheva, T. B. (1989). *Fundamentos de logopedia*. Educación.

Galperin, P. Y. (1979). *Introducción a la psicología: Un enfoque dialéctico.* Editorial Río.

Galperin, P. Y. (1998). *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Academia.

Galperin, P. Y. (2010). Sobre la formación de acciones y conceptos mentales. *Psicología Histórico-Cultural, 3*, 111-114.

González, J. E., Pollard-Durodola, S. D., Davis, M. J., y Simmons, D. C. (2017). Vocabulary instruction for young children at risk: Integrating shared book reading and explicit teaching. *Journal of Psychology and Education, 32*(2), 145-160. https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1321234

Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., y Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, *2*(3), 172-177. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x

Hongjun, Z. (1995). *La dependencia del proceso de establecer conceptos científicos por parte de los niños en la etapa de su desarrollo intelectual*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Estatal de Moscú M.V. Lomonosov.

Inozemtseva, O., Matute, E., González, A. L., Guajardo, S., Roselli, M., y Ruíz, E. A. (2010). Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 10*(1), 9-21.

Kornienko, A. F. (2015). Value and sense of word and speech. *Humanities Research, 3*.

Krutiy, K. L. (2005). *Diagnóstico de desarrollo del lenguaje de los niños*. LIPS.

León, O. G., y Montero, I. (2020). Métodos de investigación en psicología y educación (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de España.

Leontiev, A. N. (1983). *Obras psicológicas escogidas*. Pedagogía.

Luria, A. R. (1979). *Lenguaje y conciencia*. MGU.

Luria, A. R. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Aprendizaje Visor.

Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511810213

Mata, A., Solovieva, Y., Quintanar, L., y Soto, F. (2014). Correction of problems in writing through drawing: A case study. *Revista Chilena de Neuropsicología*, *9*(2), 54-60. https://doi.org/10.5839/rcnp.2014.0902E.03

Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., Ostrosky-Solís, F., Guajárdo, S., Inozemtseva, O., Montiel, T., y Morales, G. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI): manual de aplicación.* Instituto de Neurociencias. Universidad Autónoma de México.

McDermott, O., Orgeta, V., Ridder, H. M., y Orrell, M. (2014). A preliminary psychometric evaluation of Music in Dementia Assessment Scales (MiDAS). *International Psychogeriatrics*, *26*(6), 1011-1019. https://doi.org/10.1017/S1041610214000180

Menchinskaya, N. A. (1955). *Psicología del aprendizaje aritmético*. Editorial de la Academia de Ciencias de la URSS.

Mendoza, A., Acevedo, D., y Tejeda, C. (2016). Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales (TFEAM) en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de valencia química. *Formación Universitaria, 9*(1), 71-76. https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000100008

Núñez-Noriega, L. M., Gaxiola-Romero, J. C., Gaxiola-Villa, E., García-Flores, R., y Echeverría-Castro, S. B. (2026). Comparación de discriminación verbal-visual entre dos escalas visuales analógicas para medir miedo o ansiedad en niños. *Revista Científica De Psicología Eureka*, *23*(1), 1-19. https://doi.org/10.63707/Eureka.v23n1a26p1-19

Osnitsky, A. K. (2018). Bases psicológicas de la formación del discurso infantil. *Vestnik MGLU. Educación y Ciencias Pedagógicas, 5*, 148-156.

Paredes, A. W., Aguirre, M. B., Aguiar, V. C., y Ortiz, F. M. (2025). Promoviendo el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños de 1 a 3 años: estrategias efectivas para padres y cuidadores. *Latam Journal, 6*(1). https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3341

Picón, M. L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Revista de Educación a Distancia*, *22*(39), 11-34. https://doi.org/10.29344/07180772.34.2357

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Davis, M. J., y Nava-Walichowski, M. (2011a). Using knowledge networks to develop preschoolers' content vocabulary. *The Reading Teacher*, *65*(4), 265-274. https://doi.org/10.1002/TRTR.01035

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J., Simmons, D. C., Kwok, O., Taylor, A. B., Davis, M. J., y Simmons, L. (2011b). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for

vocabulary delay. *Exceptional Children*, *77*(2), 161-183. https://doi.org/10.1177/001440291107700202

Recio, Á. (2025). La configuración de las categorías metagramaticales: análisis de la red léxico-semántica asociada a sustantivos. *Revista Signos, 58*(117). https://doi.org/10.4151/s0718-09342025011701136

Rivadeneira, E. M., Reyes, C. C., y León, B. B. (2024). Desarrollo temprano del lenguaje: conexiones significativas entre conciencia fonológica, vocabulario y pronunciación. *Conrado, 20*(96), 45-56. https://doi.org/10.0009/conrado.2024.96.45

Quintanar, L., y Solovieva, Y. (2010). *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Quintanar, L. (1998). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Editorial Trillas.

Shulekina, Y. A., y Khalilova, L. B. (2008). Evaluación del componente semántico de la competencia lingüística en tipos expresivos e impresivos de actividad verbal de los niños con el subdesarrollo del lenguaje. En Universidad Pedagógica Estatal de Rusia Herzen, Tecnología *de Terapia del Habla en la Educación Correccional y de Desarrollo*: *La Colección de Obras Científicas y Metodológicas Con Participación Internacional* (pp. 63-71). Editorial de la Universidad Pedagógica Estatal de Herzen.

Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo intelectual y su evaluación*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Y., Ortiz-Moncada, G., y Quintanar-Rojas, L. (2010). Formación de conceptos numéricos iniciales en una población de niños mexicanos. *Cultura y Educación, 22*(3), 345-361. https://doi.org/10.1174/113564010804932157

Talizina, N. F. (1975). *Gestionando el proceso de aprendizaje*. Editorial Progreso.

Talizina, N. F. (1998). *Psicología pedagógica: Manual práctico*. Editorial Universidad de La Habana.

Talizina, N. F. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Tejeda, C., Chicangana, C., y Villabona, A. (2013). Enseñanza de la química basada en la formación por etapas de acciones mentales (caso enseñanza del concepto de valencia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 38*, 143-157.

Trofymenko, L. I. (2007). Recomendaciones metódicas para el desarrollo del lenguaje en los niños con el subdesarrollo en general del lenguaje. En Y. F. Sobotovych (Ed.), *Formación correctiva del desarrollo del lenguaje de los niños con el subdesarrollo general del lenguaje* (pp. 46–65). La Educación Actual.

Tsvetkova, L. S. (1999). *Neuropsicología del intelecto*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Turner-Stokes, L. (2009). Goal Attainment Scaling (GAS) in rehabilitation: Further information and advice. *Clinical Rehabilitation, 23*(5), 362-370. https://doi.org/10.1177/0269215508101742

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Ediciones Fausto.

Wechsler, D. (2009). *WISC-IV: Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV* (Manual técnico y de interpretación). Pearson Clinical.