

## CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

### 1.1 INTRODUCCIÓN

Las investigaciones tanto en el área de adquisición del lenguaje como en el de categorización coinciden en que los niños pueden categorizar y nombrar objetos o entidades al nivel más básico (por ejemplo, *perro*); antes de que puedan hacerlo a otros niveles (tómese por caso: *animal* o *perro gran danés*), (Liu, Golinkoff & Sak, 2001, p. 1674,). Dentro de adquisición de lenguaje, esto puede entenderse de la siguiente forma: los niños adquieren primero aquellas palabras de nivel básico antes que las de niveles subordinados (*perro gran danés*) y superordinados (*animal*). Y aunque usen algunas palabras superordinadas como *animal* o *comida*, la extensión de tales términos a otros miembros de dichas categorías, especialmente cuando éstos no se parecen físicamente entre sí (*perro/jirafa*), resulta difícil para los niños (Liu, Golinkoff & Sak, 2001).

¿Por qué resultan más complicadas las palabras superordinadas? Porque éstas se refieren a grupos de objetos o seres, es decir, categorías, cuyos miembros son físicamente muy diversos, aunque sus funciones sean similares. Esto es, tienen características perceptuales (de forma física) disímiles pero intrínsecas, parecidas. Entiéndase ‘funciones’ como un espectro amplio que abarca modos de reproducirse, alimentarse, estructuras celulares parecidas, si es el caso de seres vivos; materiales, componentes, usos, si se trata de objetos.

Si se revisan investigaciones sobre la adquisición de palabras superordinadas (Blewitt, 1994; Imai, Gentner & Uchida, 1994; Waxman & Kosowski, 1990), se verá que los resultados de éstas son dispares pues algunas reportan que los niños participantes lograron adquirir y comprender palabras de este tipo, mientras que otras señalan lo contrario. Esto lleva a la pregunta ya no sólo de por qué dichos resultados son desiguales, sino qué factores (lingüísticos y no lingüísticos) influyen en la adquisición de estas palabras. Como se señalan Liu, Golinkoff & Sak (2001,

p.1674), un aspecto que ha sido poco estudiado en la adquisición de palabras superordinadas es el contexto no lingüístico. La presente investigación explora el efecto de ciertos factores contextuales (la presencia de más de un miembro de una misma categoría superordinada y la naturaleza física de los mismos, es decir, su modo de representación: objetos en miniatura) en la adquisición de palabras superordinadas nuevas en niños hablantes nativos de español de dos años y medio de edad.

## **1.2 ASPECTOS TEÓRICOS**

Resulta necesario tener un panorama general sobre varios aspectos que convergen en la presente investigación. En primer lugar, y debido a que ésta se encuentra dentro del área de adquisición del lenguaje, específicamente en la rama de adquisición de vocabulario, se repasarán algunos aspectos de éste poniendo especial atención en el periodo llamado *explosión de vocabulario*; en consecuencia se revisa una definición psicolingüística del vocablo *palabra*. Posteriormente, se dedican unos párrafos a la explicación del tipo de categoría de la que se habla en esta investigación, así como la función de ésta y, finalmente, los tres niveles que la conforman. Para finalizar este apartado, se provee una descripción general del esquema experimental que se ha usado en las investigaciones que exploran la categorización a través de palabras nuevas en niños.

La adquisición del lenguaje comprende varios aspectos propios de la lengua (sintaxis, morfología, semántica, entre otros), que se desarrollan en varias etapas. Uno de ellos es la adquisición de vocabulario. La producción léxica comienza alrededor de los doce meses, de modo lento al principio y acelerándose hacia los 18 meses, como han mostrado diversas investigaciones (Clark,1993; Crain & Lillo-Martin, 1998; Barret,1995, Ingram, 1989; Tomasello, 2001). Esta aceleración se conoce entre los especialistas como la *explosión de vocabulario* y se

refiere al incremento considerable y repentino en el número de palabras que los niños producen y comprenden. De acuerdo con Nazzi & Bertoncini (2003, p. 137), antes de dicha *explosión*, los niños se encuentran en una etapa pre lingüística en la cual sus palabras no pueden considerarse palabras en sí mismas sino “proto-palabras” pues corresponden a una liga entre un patrón fonético y un objeto específico. De acuerdo con los investigadores mencionados, las primeras palabras auténticas aparecen precisamente de la mano de la explosión de vocabulario.

Ante lo anterior cabe preguntarse: ¿qué es entonces una *palabra* genuina? La respuesta no es tan sencilla, ya que, como señala Bloom (2000, p. 15), existen diferentes nociones sobre lo que es una *palabra*. Sin embargo, no todas resultan apropiadas en el estudio de la adquisición léxica. Bloom (2000, p.16) define *palabra* de acuerdo con la noción de Saussure sobre el signo lingüístico, un signo lingüístico tiene dos caras: una es el significado, otra la forma (ésta puede ser fonológica u ortográfica). Hall (1997, p. 364) la define de acuerdo con un Modelo Triádico: en él se señala que una palabra es una triada de representaciones: dos lingüísticas y una no lingüística. Las dos primeras son una representación de la *forma física* de la palabra (fonética u ortográfica) y una representación de su *marco sintáctico* (categoría sintáctica, marco subcategorial, red temática, rasgos idiosincráticos). Estas dos representaciones lingüísticas, que conforman la entrada léxica, están ligadas a una *representación conceptual*, que sería el significado. Éste es el componente no lingüístico de la triada. Como se ve, de modo básico, este modelo conserva la idea del signo lingüístico saussureano pero le añade otro componente. Jakendoff (2002, pp. 130-131) también considera que las palabras representan una triada de asociaciones fonológicas, sintácticas y semánticas. En este trabajo se adopta la definición de palabra de acuerdo con el Modelo Triádico (forma, marco, concepto) de Hall (1997). Entonces

cuando se habla una *palabra*, se entiende que se tiene una liga entre un concepto, su forma y su marco correspondiente.

Un concepto comprende un conjunto de condiciones básicas que permiten que un objeto o ser pertenezca a un grupo determinado (Bloom, 2001, p. 145; Pinker, 1999, p. 270), en este caso se trata de un conjunto cuyos miembros están ligados de modo taxonómico (relación a través de clases inclusivas, éste punto se retoma párrafos adelante), como por ejemplo *perro*. Como señala Bloom (2001, p. 145), en el caso del concepto de perro, éste incluye el entendimiento de lo que es un perro en contraposición con lo que no es un perro: *perro vs. gato*, por ejemplo. El concepto que está asociado con una palabra se describe, generalmente, como el significado de dicha palabra (Bloom, 2001, p. 146).

Una vez que se ha definido lo que es *palabra* y como componente de la misma el término *concepto*, se puede retomar la cuestión de la etapa de *explosión de vocabulario*, pues al ser una palabra una representación que liga una forma con su marco a un concepto, esta *explosión* tiene relación con una capacidad cognitiva (Waxman & Kosowski, 1990, p.1463). Del mismo modo, Nazzi & Bertoncini (2003, p. 137) señalan que dicha *explosión* resulta de una fusión de desarrollo entre una habilidad prelingüística (la de formar representaciones de patrones acústicos) y una cognitiva (la de formación de categorías de objetos). Para decirlo de modo más preciso, esta capacidad de categorización permitirá que estos patrones de sonidos empiecen a ser ligados directamente a las categorías de objetos en lugar de los objetos específicos vistos por el niño. Es importante mencionar que esto no quiere decir que los niños no presenten capacidad de categorizar antes de los 18 meses. Sin embargo, las categorizaciones que realizan se basan más bien en cuestiones perceptuales y no conceptuales (Mandler, 1998, presenta una descripción de este aspecto).

Se debe hacer explícito que Nazzi y Bertoncini (2003), Bloom (2001), Waxman & Markow (1995), así como Waxman & Kosowski (1990) se refieren a las palabras que se conocen gramaticalmente como sustantivos. Es decir, consideran que son los sustantivos, por encima de otras palabras, los que etiquetan a las categorías (las categorías a las que hacen referencia los investigadores mencionados son específicamente de objetos/seres concretos<sup>1</sup>). Esto adquiere sentido si pensamos que es el sustantivo *perro*, y no el adjetivo *bonito* o el verbo *correr*, el que nos hace pensar en el grupo específico de animal que es un *perro*.

Lo anterior está estrechamente relacionado con la *explosión de vocabulario*. Como se recordará, ésta se caracteriza por un incremento en el número de palabras que los niños producen y comprenden. Las palabras que predominan en esta explosión son aquellas que se conocen como *sustantivos comunes concretos* (Barret, 1995; Caselli et al., 2001; Gentner & Boroditski, 2001)<sup>2</sup>. Este tipo de sustantivos se refiere a objetos y seres animados (Gentner & Boroditsky, 2001, p. 216) y son contables. Por concreto debe entenderse un conjunto de características físicas tangibles (Seco, 1972, p. 136). Este tipo de sustantivos hace referencia a una categoría de objetos: la palabra *perro* engloba a los diferentes perros, por ejemplo. La categoría que etiquetan es la más básica; los sustantivos comunes concretos, entonces, pueden llamarse también *palabras de nivel básico*. Por consiguiente, se puede decir que entre las primeras palabras que los niños adquieren se encuentran principalmente términos de un nivel básico (Liu, Golinkoff & Sak, 2001; Rosch et al. 1976, citado por Mervis & Rosch, 1981, p. 92).

---

<sup>1</sup>Para etiquetar categorías que contiene emociones, cualidades, cuestiones no tangibles se usan los denominados sustantivos abstractos (Seco, 1972, p. 136).

<sup>2</sup> Es importante señalar que hay diferencias a este respecto; no se puede afirmar de modo estricto que en todos los idiomas los vocablos que predominen sean los sustantivos comunes concretos, por las características formales de la lengua, no por los proceso de categorización conceptual de los seres humanos. Sin embargo por cuestiones de espacio no se puede ahondar en este punto.

Como señalan Smith & Landau (1992) así como Woodward & Markman (1998), Blewitt (1994), Gelman & O'Really (1988), Hall & Waxman (1993), Imai, Gentner & Uchida (1994), Liu, Golinkoff & Sak (2001), Taylor & Gelman (1989), Waxman & Kosowski (1990), Waxman, Shipley & Shepperson (1991), Waxman & Hall (1993), Waxman & Markow (1995), Waxman, Senghas & Benveniste (1997), los niños esperan que los sustantivos nuevos que escuchan nombren miembros de una categoría y no objetos individuales (más adelante se describirán algunos de estos trabajos). Sin embargo, aun cuando los niños tienen esta expectativa, en general asumirán que el sustantivo nuevo es de nivel básico, es decir, que etiqueta miembros del nivel básico.

¿Por qué esta asunción? Para responder a la pregunta es necesario antes definir *categoría*. De acuerdo con Mandler (1998, p. 285), el término *categoría* enfatiza la extensión de un concepto. Ahora, se debe mencionar que existen dos tipos de categorías: perceptuales y conceptuales. Resulta importante describir brevemente la distinción entre ambas.

Como señala Mandler (1998, p. 285), las categorías perceptuales son representaciones sumarias de la apariencia de las cosas, es decir, *cómo se ven* los objetos; esto no es lo mismo que una representación sumaria de lo que las cosas *son*. Una categoría perceptual es una representación prototípica del objeto o ser en cuestión. Por ejemplo, la categoría perceptual de las *cebras* es una representación prototípica de cómo son físicamente, cómo lucen las cebras, nada más. Una parte de este conocimiento generalmente forma parte del concepto de *cebra*, por ejemplo, que tiene franjas.

Una categoría conceptual, como su nombre lo indica, tiene relación con conceptos, una apreciación de lo que son las cosas y, por consiguiente, implica agrupaciones en base a ello más que en el solo parecido físico (Haith & Benson, 1998, p. 233). Es decir, una categoría conceptual

permite agrupar a un *perro chihuahueño* y a un *perro gran danés* dentro de la misma categoría no sólo por su parecido físico sino por las características más intrínsecas que comparten (el concepto de lo que es un *perro*).

Una de las diferencias más importantes entre las categorías perceptuales y conceptuales es el modo en que se utilizan. Mandler (1998, p. 291) menciona que, debido a que las primeras nos dicen cómo son las cosas, las empleamos (de modo inconsciente) para reconocer los objetos y eventos a nuestro alrededor. En cambio, las categorías conceptuales representan el significado de estos mismos objetos y eventos. Una de sus principales funciones es facilitar la generalización inductiva, permitiendo, por tanto, que una cantidad considerable de conocimiento se adquiera a partir de un número limitado de observaciones. Cada pieza de información que se adquiere a través de un ejemplar se puede extender a su categoría correspondiente, lo cual permite crear expectativas adecuadas en el momento de un encuentro con un nuevo miembro de la categoría (Haith & Benson, 1998, p. 229). La categorización, entonces, proporciona la ventaja de dar información que va más allá del conocimiento que se tiene acerca de un objeto específico (Markman, 1989, p. 10, 11).

Dentro de las categorías, existen diferentes niveles de abstracción como se mencionó brevemente al inicio del capítulo. Estos niveles responden a un modelo jerárquico. Dichas jerarquías o niveles están organizadas de modo taxonómico (Markman, 1989, p. 14). Esto se refiere a que cada nivel está relacionado uno con otro de forma inclusiva (Mervis & Rosch, 1981, p. 92). Este tipo de categorización jerárquica por taxonomía tiene la siguiente característica señalada por Markman (1989, p. 15): “an object that is categorized at a given level of the hierarchy will inherit all of the properties that are known to characterize each of the more general categories in which it is included”. Los rangos en los cuales se divide cada categoría son tres:

*básico, subordinado y superordinado*. Un objeto o ser puede ser categorizado a cada uno de estos niveles (Mervis & Rosch, 1981, p. 92). Estos tres niveles pueden visualizarse como una especie de “muñecas rusas”: el mayor sería el *superordinado* que contiene en su interior al *básico* y éste a su vez incluye el *subordinado*. En el Gráfico 1 se puede apreciar esta inclusión de los dos niveles en uno mayor.

El *básico* comprende miembros que comparten muchas características en común al interior de la misma categoría (forma, función, comportamiento, estructura interna, etc.), por ejemplo *perros*. A su vez son muy diferentes de otros ejemplares pertenecientes a otra categoría básica (Markman, 1985, 32; Mervis & Crisafi, 1982, p.258) (por ejemplo: *perros* vs. *manzanas*). Así, el nivel *básico* es el que proporciona mayor información sobre un objeto y a su vez permite hacer distinciones entre otros objetos de categoría básica (Rosch et al., 1976, citado en Mervis & Rosch, 1981, p.92). Según Rosch et al. (1976, citado en Mervis & Rosch, 1981, p.92) las personas también usan acciones motrices similares al interactuar con miembros de esta categoría, es decir, utilizan movimientos corporales parecidos (Bloom, 2001, p. 148) por ejemplo para acariciar a un perro o comerse una manzana; los miembros de una misma categoría básica, en general, tienen formas parecidas, por ejemplo la categoría básica *gato* o la de *silla* ( un gato se parece a otro gato, así mismo una silla se parece a otra silla).

El *subordinado* abarca miembros cuya similitud (física y funcional principalmente) es muy alta entre ellos mismos, lo que los hace muy difíciles de diferenciar con exactitud según Mervis & Crisafi, (1982, p. 264), por ejemplo, razas de perros (*chihuahueño, ratonero, poodle*), tipos de plátanos (*dominico, macho, roatan*), tipos de peces (*mojarra, trucha, robalo*). No resulta tan sencillo, a menos que se sea un conocedor en la materia, señalar a qué subtipo de *perro, plátano* o *pez* pertenece un ejemplar dado. Sin embargo, en este nivel también entra en juego qué



miembro representa o es el mejor ejemplo de la categoría dada; es decir, el prototipo (Pinker, 1999, p. 273) el miembro de las diferentes categorías superordinadas más prototípico (un cocker vs. chihuahua) será el que se reconozca con más facilidad.

El *superordinado* es el más general; miembros de éste comparten poco grado de similitud entre ellos así como entre miembros de otras categorías superordinadas (Markman, 1985, p.32; Mervis & Crisafi, 1982, p. 264) Piénsese en el nivel superordinado *animal*: *perros, caballos, peces, jirafas, pájaros*. Todos estos animales no son precisamente muy parecidos entre sí pero pertenecen a la misma categoría superordinada (el Gráfico 2 muestra un ejemplo de la categoría superordinada *animal*) Ahora compárese la categoría superordinada *animal* con la categoría superordinada *frutas* y se comprenderá mejor lo señalado en cuanto al poco grado de similitud entre miembros de diferentes categorías superordinadas.

Gráfico 1. Niveles de jerarquía de las categorías conceptuales.

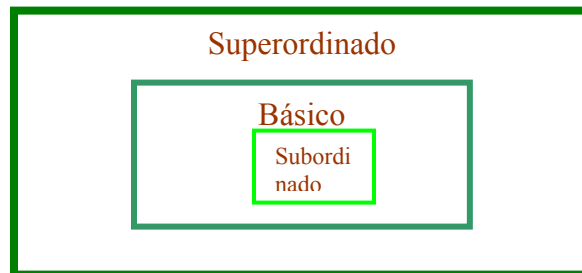
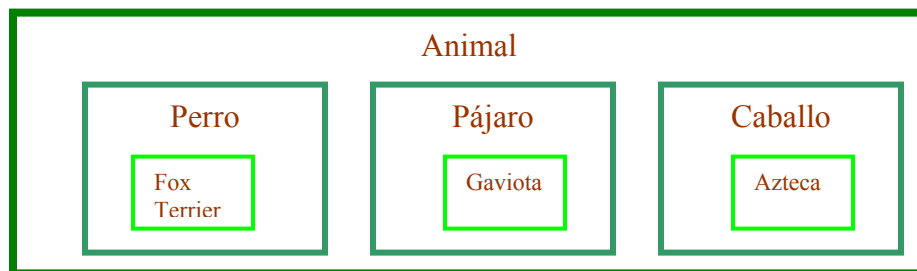


Gráfico 2. Ejemplo de la categoría superordinada *animal* con sus respectivos niveles.



Como puede notarse, tanto el nivel superordinado como el subordinado son los más complicados de comprender. Es decir, se requieren ciertas capacidades de abstracción que vayan más allá de la falta de parecido físico, para comprender que un *pez* y una *jirafa* son *animales* (superordinado). Y también se debe prestar mucha atención a características físicas específicas (e incluso a ciertas cuestiones internas y de comportamiento) para entender la subclasificación que implican, por ejemplo, las razas de perros; variaciones en tamaño, orejas, patas y comportamiento hacen la diferencia (subordinado). Para dar un ejemplo: un *perro chihuahueño* y un *perro fox terrier*, cada una de estas razas tiene características especiales (tamaño, color, forma del hocico, grosor de las patas, tono del ladrido, comportamiento) que los hacen pertenecer a esa raza específica y no a otra. Aunque no debe olvidarse lo referente al prototipo señala párrafos arriba.

El orden de desarrollo de la habilidad en niños para categorizar a los tres diferentes niveles es el siguiente: 1) *básico*, 2) *superordinado*, 3) *subordinado*, (Mervis & Crisafi, 1982). En concordancia con ello, las palabras que predominan en el incipiente léxico de los infantes son las que denotan categorías básicas, palabras de nivel básico (Rosch et al. 1976, citado por Mervis & Rosch, 1981, p. 92). Esta cuestión se retomará un poco más adelante; por ahora, y debido a que este trabajo se centra en el nivel superordinado, es necesario hacer algunas consideraciones sucintas sobre el mismo.

El nivel superordinado es uno de los más complicados ya que está refiriendo objetos o seres que tienen características comunes que no son fácilmente observables, esto es, rasgos que van más allá del parecido físico. Recuérdese que se trata de conceptos y, aunque parte de un concepto es la cuestión perceptual, ello no es el significado nodal del mismo. Hay mucho menos similitud entre los ejemplares que caen en este nivel jerárquico (Markman, 1985, p. 32). Por ejemplo, la

categoría superordinada *animal* incluye *pájaros* y *perros*. Físicamente estas dos entidades no son muy parecidas; su pertenencia a esta categoría se debe a cuestiones mucho más complejas y abstractas (por ejemplo: función, estructura interna). Dentro de los superordinados hay objetos/seres que tienen formas, colores y comportamientos individuales distintos; son un grupo de cierto modo heterogéneo que cae dentro de otro que los homogeneiza a partir de rasgos más abstractos que físicos. Como señala Mandler (1998, p. 291), aunque los objetos se pueden categorizar perceptualmente, ésta no es la base para hacer generalizaciones acerca de ellos. Las generalizaciones (recuérdese que ésta se refiere a categorización conceptual) se hacen en base a la similitud de tipo (“¿qué tipo de cosa es esto?”).

El papel que juega el parecido físico en el caso de la generalización es ayudar a determinar si dos (o más) objetos/seres son del mismo tipo; sin embargo, como ya se vio, esto va a funcionar mucho más en el nivel básico puesto que en éste los seres u objetos compartirán un mayor parecido físico. A nivel más global, en el superordinado, el parecido físico ya no es una clave del todo confiable para establecer generalizaciones. La generalización, por ejemplo, de *animales* como un dominio, se considera más abstracta y por tanto de adquisición más tardía (Mandler, 1998, p. 291).

Los niños tienen dificultades con este nivel de categorización por las características señaladas arriba. Les resulta difícil mantener los niveles asimétricos en las jerarquías de clases inclusivas (Markman, 1985, p. 33). Es decir, si se les pregunta al tiempo que se les muestran los ejemplares: “¿todos los perros [básica] son animales [superordinada]?”, y en el grupo no sólo hay perros sino gatos o vacas o cerdos, por lo general la respuesta de los niños será negativa. Ellos están contestando la pregunta en relación con la totalidad de la clase (*animal*) en una relación simétrica, en lugar de una relación asimétrica de inclusión (todos los *perros* son *animales*, pero

no todos los *animales* son *perros*). Los niños atienden a las categorías básicas porque, como ya se señaló arriba, dentro de éstas los ejemplares comparten características de forma y función, principalmente, de modo más claro y explícito. Como mencionan Haith & Benson (1998, p. 233): “Basic-level categorizing can be done on a more perceptual level, while superordinate-level categorizing depends more on an understanding of like kinds”.

¿Qué relación tiene todo lo anotado anteriormente con la adquisición de palabras de nivel superordinado? Si se recuerda la definición de *palabra* dada anteriormente, entonces se verá que adquirir un vocablo no sólo implica una serie de sonidos sino su marco sintáctico y el correspondiente *concepto*. Los niños, potencialmente, pueden extender una palabra nueva a los diferentes niveles jerárquicos ya vistos (Woodward & Markman, p. 386). Sin embargo, como ya quedó anotado en otra parte de este capítulo, las primeras palabras que los niños adquieren normalmente son las de nivel básico (sustantivos concretos). Por ello es de esperar que las primeras asunciones de los niños acerca de una palabra nueva sean que es un término de nivel básico (Woodward & Markman, 1998, p. 388). Estudios de adquisición léxica en contextos experimentales sugieren que niños de dos a cinco años interpretan palabras nuevas más como términos de nivel básico que como de nivel super o subordinado (Taylor & Gelman, 1988; Waxman, Shipley & Sheperson, 1991, por ejemplo).

Es importante describir las características de los estudios experimentales de adquisición de vocabulario como los que se citan líneas arriba ya que este trabajo siguió el mismo paradigma. Además ello dará pie a la explicación del efecto de los factores extralingüísticos en la adquisición de palabras superordinadas mencionado al inicio del presente capítulo.

El mecanismo de los experimentos se conoce como *match-to sample-task* y fue desarrollado por Markman & Hutchinson (1984, citado en Liu, Golinkoff & Sak, 2001, p. 1690). Funciona de

la siguiente manera. Se le presentan al niño dibujos u objetos (por lo general son tres, aunque pueden ser más<sup>3</sup>), dichos estímulos son representaciones de cosas que el niño ya conoce, es decir, no son objetos nuevos para ella/él. De estos estímulos por lo menos uno será el principal, el modelo, llamado ‘estándar’, por ejemplo el dibujo de una naranja. El resto de los estímulos son usados como elecciones de respuesta. Estas dos elecciones de respuesta son diferentes entre sí puesto que una tiene una relación taxonómica con el estándar (recuérdese, taxonomía se refiere a que sean del mismo tipo, que caigan dentro de la misma categoría superordinada), mientras que la otra está relacionada con el estándar de manera temática (una relación temática es aquella que da la idea de que los objetos interactúan en una misma situación, Markman, 1989, p. 21). El experimento se lleva a cabo de acuerdo con dos condiciones: Con Palabras y Sin Palabras. En la primera se le presenta el estándar al niño con un nombre inventado (*dax, cham, fex*) y en la segunda, sin ninguna etiqueta. Es importante mencionar que, en este tipo de mecanismo experimental, las supuestas palabras superordinadas que designan a los estímulos son desconocidas para los niños (recuérdese se trata de palabras inventadas), no así los objetos a que éstas hacen referencia; es decir, los estímulos son objetos que los niños participantes conocen<sup>4</sup> y conocen también su nombre “real”. Para que el niño acepte el nombre inventado para la categoría superordinada (o subordinada, según sea el caso), se le muestra un oso, un dinosaurio o cualquier otro muñeco y se le dice que éste habla otro idioma o que tiene diferentes nombres para las cosas.

Brevemente se dará un ejemplo del mecanismo experimental señalado. Tómese por caso que hay tres estímulos: el estándar es el dibujo de una naranja; el taxonómico es el dibujo de un

---

<sup>3</sup> Dentro de la jerga científica se conocen como estímulos, en esta investigación se sigue la misma terminología.

<sup>4</sup> Existen variantes donde los estímulos son creados expresamente para el experimento, es decir, objetos que los niños desconocen totalmente ya que en realidad no existen fuera del experimento, pero aquí se describe el paradigma tradicional.

plátano, y el temático el de un frutero. En la condición Con Palabras se le dice al niño: “¿ves éste? (señalando el estándar). Éste es un tipo de *cham*. ¿Puedes encontrar otro tipo de *cham* entre éstos (señalando las opciones de respuesta)?” En la condición Sin Palabras se les señala el estándar y se les preguntará “¿ves éste?” “¿Puedes encontrar otro entre estos (señalando las respuestas)?”.

Este tipo de investigación experimental es el que se ha usado para analizar la adquisición de palabras superordinadas y los resultados que se han obtenido son dispares (en el apartado siguiente se describirán algunos de ellos). Los niños entre tres y cinco años no logran extender una palabra nueva superordinada a otros miembros pertenecientes a la misma categoría (Liu, Golinkoff & Sak, 2001). Sin embargo, algunos investigadores señalan que niños de dos años y nueve meses usan algunas palabras superordinadas (no en contextos experimentales, sino en su producción normal, cotidiana) como *comida* o *animal* (Fenson et al., 1994, citado por Liu, Golinkoff & Sak, 2001, p. 1675). Como señalan Woodward & Markman (1998, p. 388), para que los niños interpreten una nueva palabra como un término super o subordinado tal vez se requiera de apoyo extra en el contexto de aprendizaje.

Un factor extralingüístico, como su nombre lo indica, es aquel que está fuera del sistema lingüístico. Es decir, es un elemento propio del ambiente o de los objetos a los cuales se refiere la lengua, como por ejemplo el tamaño y el color de una manzana; o que entre los objetos a los que se haga referencia haya manzanas, naranjas, plátanos (es decir, miembros de una misma categoría superordinada pero de diferente categoría básica); el parecido perceptual, es decir, de similitud física, entre estos objetos o su ausencia (un plátano no es físicamente parecido a una naranja, por ejemplo); la representación física de los mismos, pueden ser objetos presentados en

dos dimensiones (2D), como fotografías o dibujos; o bien, pueden ser en tres dimensiones (3D), naturales o artificiales (una manzana real o una manzana de plástico).

Uno de los elementos extralingüísticos importantes que, a decir de Liu, Golinkoff & Sak (2001, p.1675), revelan si realmente ocurre una extensión de la nueva palabra superordinada a otro miembro de la misma categoría, dentro del paradigma experimental ya descrito, tiene que ver con el hecho de que el estímulo taxonómico no se parezca al estándar. Para dar un ejemplo, el estándar es una naranja y la elección de respuesta taxonómica un racimo de uvas; si los niños seleccionan el racimo de uvas entonces se puede decir que hay una extensión confiable. Por el contrario, si la elección de respuesta taxonómica fuera una manzana y los niños la seleccionaran, dicha elección puede deberse a que buscaron otro objeto parecido en forma. En otras palabras, si a lo largo del experimento los niños escogen un número significativamente mayor (estadísticamente hablando)<sup>5</sup> de taxonómicos sobre los perceptuales, puede concluirse que la extensión es confiable.

Todo lo anterior tiene su base en una teoría de adquisición léxica llamada *shape-bias* (Landau et al., 1988; Smith et al., 1992; Smith, 2001), la cual establece que los niños tienen una predisposición a vincular sustantivos concretos con objetos que comparten una forma similar, por encima de tamaño, color o textura.

Una vez hechas estas puntualizaciones teóricas, se puede pasar a una revisión de algunas investigaciones relacionadas con la extensión de palabras nuevas superordinadas.

### **1.3 INVESTIGACIONES DE PALABRAS NUEVAS AL NIVEL SUPERORDINADO**

A continuación se revisan, de modo muy general, cuatro investigaciones que exploran la adquisición de términos superordinados. Se han elegido estas cuatro porque se enfocan en niños cuyas edades van de los dos a los cinco años; son precisamente niños de dos años y medio los

---

<sup>5</sup> De aquí en adelante cada vez que se mencione este término se debe entender en un sentido estadístico.

que interesan a la presente investigación. Todas de modo general siguen el paradigma *match-to sample-task*; la tercera, sin embargo, presenta cierta variación que se describirá en su momento. Si bien las cuatro se revisan brevemente, es necesario detenerse un poco más en la cuarta puesto que es ésta la que sirve de base para el experimento reportado en estas páginas.

La primera investigación es la de Waxman & Kosowski (1990); en ésta se trabajó con niños de dos a cuatro años de edad. En conjunto los tres experimentos llevados a cabo muestran que los niños realizaron un número significativamente mayor de elecciones taxonómicas, es decir, que extendieron la palabra nueva superordinada a otros miembros de la categoría. Sin embargo, no se controlaron los factores extralingüísticos de representación de los estímulos (éstos eran dibujos en blanco y negro) y de similaridad entre los estímulos estándar y taxonómicos. Como ya se señaló arriba, los niños pudieron elegir más opciones taxonómicas en función de la forma similar entre los estímulos estándar y taxonómico (*shape bias*) y no realmente porque comprendieran el concepto que implicaba la etiqueta usada para nombrar al primero.

La segunda investigación pertenece a Imai, Gentner & Uchida (1994); en ésta participaron niños de tres a cinco años. Aquí la similitud perceptual entre las opciones de respuesta taxonómicas y los estándares se controló de modo que el parecido entre dichos estímulos fuera mínimo (que se parecieran lo menos posible) y se incluyó una opción de forma, que se referirá como ‘perceptual’<sup>6</sup>. Por ejemplo, si el estándar era una manzana, la opción taxonómica era un racimo de uvas, la temática un cuchillo y la perceptual una pelota. Los resultados muestran que no hubo un número de respuestas taxonómicas realmente significativo; la mayoría de los niños eligió las opciones perceptuales. En otras palabras, los resultados no muestran preferencia hacia las opciones taxonómicas.

---

<sup>6</sup> De aquí en adelante se empleará este término.



El tercer trabajo experimental es de Blewitt (1994). En éste participaron niños de dos a tres años. Como ya se señaló éste tiene una variación en cuanto al paradigma empleado. Lo que se hizo fue que los estímulos eran referidos con sus nombres reales. Por ejemplo, había dos estímulos estándares que pertenecían a categorías básicas diferentes pero a la misma superordinada: tortuga y chango (animal). Se les mostraban los estímulos en conjunto y se les preguntaba: “¿Hay un animal aquí?”. O bien se les mostraba un solo estímulo (el dibujo de un chango sin mostrar los demás dibujos de animales) y se les preguntaba: ¿“Es éste un animal?”. Es decir, se empleaban los nombres reales. Después se usaban también los nombres básicos de los estímulos; es decir, usando un orden diverso de presentación se les preguntaba lo mismo (“Hay un chango aquí?”/ “¿Es éste un chango?”).

Los resultados indican que la mayoría de los niños que participaron en el estudio pudieron hacer relaciones de jerarquía al designar a un mismo objeto con la etiqueta básica y superordinada en presencia de varios estímulos del mismo tipo, o bien, responder afirmativamente cuando se les presentaba un solo estímulo, y se le nombraba con la etiqueta superordinada. El factor extralingüístico controlado en este trabajo es la presentación de los