



Káñina

ISSN: 0378-0473

ISSN: 2215-2636

Universidad de Costa Rica

Díaz Muñoz, Isabel
Una aproximación semántico cognitiva al léxico de escolares costarricenses
Káñina, vol. 46, núm. 1, 2022, Enero-Abril, pp. 97-116
Universidad de Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44271827005>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UNEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



UNA APROXIMACIÓN SEMÁNTICO COGNITIVA AL LÉXICO DE ESCOLARES COSTARRICENSES

A cognitive semantic approach to Costa Rican school-aged children's lexicon

Isabel Díaz Muñoz*

RESUMEN

El presente artículo reúne algunos de los resultados cualitativos más sobresalientes de la tesis “Categorización y relaciones de inclusión en escolares costarricenses”, desarrollada por la autora, como requisito para optar al grado de Maestría Académica en Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Desde una óptica semántico cognitiva, se describen datos que revelan la distinción entre la estructura semántica y la estructura conceptual; al mismo tiempo, dan cuenta de la gran creatividad y productividad del léxico infantil, así como de algunos aspectos sociales y culturales que afectan la manera particular como los escolares estructuran las categorías y establecen relaciones semánticas.

Palabras clave: Léxico Infantil, Categorización, Semántica Cognitiva, Relaciones de Inclusión, Desarrollo del Lenguaje.

ABSTRACT

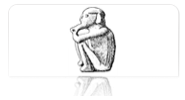
The present article encompasses some of the more prominent qualitative results of the dissertation “Categorización y relaciones de inclusión en escolares costarricenses”, which was developed for the authoress to obtain a Master Degree in Linguistics from the University of Costa Rica. From a cognitive semantic approach, it describes data that reveal the distinction between semantic and conceptual structure; at the same time, it accounts for the great creativity and productivity of child lexicon, as well as some social and cultural aspects that affect the way school aged children construct categories and establish semantic relationships.

Keywords: Childhood Lexicon, Categorization, Cognitive Semantic, Inclusion Relationships, Language Development.

1. Introducción

El lenguaje humano es un fenómeno complejo que resulta de la interrelación de diversas capacidades y habilidades mentales complejas (Bloom, 2002); no obstante, empieza a manifestarse desde los primeros años de la vida, atravesando diferentes fases evolutivas, que avanzan rápidamente y con sorprendente facilidad (Brown, 1981; Aitchison, 1987; Clark, 1993; Bloom, 2002). Si bien, hacia los cinco o seis años de edad se considera que los infantes han adquirido el conocimiento básico

* Universidad Nacional de Costa Rica. Académica. Heredia, Costa Rica
Correo electrónico: isabel.diaz.munoz@una.cr ; isadiaz97@hotmail.com
DOI: [10.15517/RK.V46I1.50700](https://doi.org/10.15517/RK.V46I1.50700)
Recepción: 2/6/2021 Aceptación: 17/8/2021



de la estructura de la lengua (Barriga, 2002), durante los años escolares, entre los seis y doce años, el lenguaje continúa expandiéndose vertiginosamente. En concreto, el léxico experimenta un importante crecimiento y una mayor organización de las categorías semánticas, que se han venido instaurando desde etapas más tempranas (Barriga, 2002; Nippold, 2007; Ameel, Malt, y Storms, 2008). Durante el ciclo escolar, el lenguaje adquiere un papel fundamental en el desempeño académico de los estudiantes; tal como resaltan Dockrell y Messer (2004), se ha comprobado que los niños y niñas que poseen una mayor riqueza léxica, se convierten en eficientes aprendices de la lectura. Esta habilidad representa para ellos importantes ventajas en su desempeño académico con respecto al de los niños con léxico más pobre, ya que, en la gran mayoría de las asignaturas escolares, la lectoescritura constituye la principal herramienta para la transmisión de los contenidos de aprendizaje. A la vez, el dominio del código escrito se convierte en un vehículo promotor de la constante transformación y expansión lingüística (Barriga, 2002; Tolchinsky, 2004; Nippold, 2007; Best, Dockrell y Braisby, 2006). Estos procesos son también promovidos gracias a la gran variedad de experiencias en las que se ve involucrado el individuo al momento de ingresar al sistema educativo formal (Blum-Kulka, 2004).

La importancia crucial que adquiere el léxico en el desarrollo infantil ha impulsado numerosas investigaciones en este campo. Algunas publicaciones sobresalientes en el contexto costarricense emergen de la lingüística aplicada (véanse Murillo Rojas y Sánchez Corrales, 2002a, 2002b y 2004; Rojas Porras, 2005 y 2006; Hernández Delgado, 2006; y Araya Ramírez, 2011). Otras investigaciones, desarrolladas principalmente en otros países, se inscriben en el campo de la psicolingüística y la psicología cognitiva y evolutiva. Dentro de esta línea de conocimiento, los trabajos que se consideran de mayor influencia para esta investigación son aquellos en los que se vincula al léxico con los procesos cognitivos de categorización y conceptualización, y cuyos métodos de recolección de datos se basan, bien sea en pruebas de fluidez semántica (véanse Nelson, 1974; Posnansky, 1978; Kail y Nippold 1984; Goikoetxea, 2000; Piñero et al., 1999), o en la formulación



de definiciones¹ (véanse Al-Issa, 1969; Benelli, Arcuri y Marchesini, 1988; Snow, 1990; Marinellie y Johnson, 2003; To et al., 2013).

En la presente investigación se combinaron ambos métodos de recolección de datos, aunque con objetivos distintos a los propuestos en los trabajos anteriormente mencionados, ya que se enfocó, en particular, en la caracterización de las relaciones semánticas de inclusión (hiperonimia, hiponimia y meronimia), producidas por una muestra de 60 escolares de primero a sexto grado, inscritos en una escuela pública costarricense. El corpus lingüístico se obtuvo mediante un procedimiento en el que se indujo a los niños, niñas y jóvenes a formular definiciones de entidades, expresar sus partes y nombrar los ejemplares pertenecientes a los siguientes campos semánticos: *animales, flores, frutas, vehículos, muebles y ropa*.

En este artículo se examinan numerosos segmentos lingüísticos que dieron lugar a una amplia variedad de posibilidades descriptivas e interpretativas, destacando algunos aspectos relevantes del análisis cualitativo de los datos, que se enmarca dentro de una aproximación semántico cognitiva. Con este propósito, se contempla una selección de términos y expresiones producidas por la población participante, que aporta interesantes evidencias acerca de la diferencia entre la estructura semántica y la estructura conceptual, así como del dinamismo del léxico. Los datos permitieron constatar, además, la gran creatividad, productividad y flexibilidad del lenguaje de los escolares y, al mismo tiempo, revelaron algunos aspectos socioculturales que afectan la formación del significado lingüístico.

¹El método de fluidez semántica o producción de ejemplares consiste en que el investigador proporciona una categoría de nivel superordinado, y les solicita a los participantes que nombren o escriban todos los ejemplares que consideren pertenecientes a ella (véanse Battig y Montague, 1969; Sánchez y Murillo, 2006). El método de formulación de definiciones, por su parte, consiste en solicitar a los individuos que elaboren la definición de un término dado, con la mayor exactitud posible (véase Marinellie y Yen-Ling, 2006).



2. Aspectos teóricos

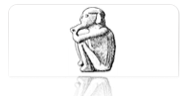
2.1. Relaciones semánticas de inclusión

Conviene abordar, en primer lugar, algunos conceptos fundamentales, vinculados con las relaciones de inclusión, que son el foco principal de esta investigación. La característica esencial que distingue este tipo de conexiones semánticas se basa en la inclusión de significados, tal como se verifica en la hiponimia, la hiperonimia y la meronimia.

La hiperonimia y la hiponimia son relaciones inversas; mientras que la relación hiponímica se refiere a la existencia de términos, cuyo significado es agrupado dentro de otros más generales, la relación hiperonímica, por el contrario, vincula un término genérico con sus diversas instancias. Por ejemplo, el término *gato* es cobijado por *mamífero*, que es de mayor generalidad y abarca otras instancias como *perro*, *vaca*, *caballo*. De esta manera se conforma un sistema jerárquico, en el que el significado de los términos menos generales o hipónimos, se subordina al de otros más inclusivos, identificados como hiperónimos.

En la meronimia también se distingue un tipo de inclusión de significados; se trata de una relación todo/parte, en la que una unidad léxica nombra uno de los componentes de una entidad en particular. Esta conexión semántica es la que vincula términos como *tallo/planta* y *nariz/cara*, en donde se verifica que el *tallo* es una parte constitutiva de la *planta*, y la *nariz* lo es de la *cara*. En estos ejemplos, los términos incluidos *tallo* y *nariz* son las “partes” y se denominan merónimos; mientras que *planta* y *cara* corresponden a los términos inclusivos o “el todo”, y se denominan holónimos.

Las relaciones semánticas de inclusión se abordan en esta investigación como conceptualizaciones de elementos léxicos que se vinculan estrechamente con la categorización, tal como se plantea en la semántica cognitiva (Cruse y Croft, 2004). Este mecanismo implica la capacidad de agrupar entidades en categorías, con base en la percepción de sus atributos semejantes



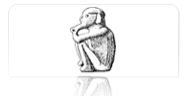
y diferentes, dando lugar a que organismos distintos se integren en una sola categoría conceptual, gracias a sus características comunes.

La categorización se encuentra, entonces, estrechamente vinculada con la formación del significado, ya que da la posibilidad de almacenar de manera eficiente en la memoria una gran diversidad de entidades, sin que sea necesario rotular a cada una de manera particular; de esta forma se simplifica la gran diversidad de estímulos que se reciben del entorno (Cruse y Croff, 2004; Lakoff 1987; Langacker, 2008; Cuenca y Hilferty, 2007; Evans y Green, 2006).

Este mecanismo cognitivo es el que permite comprender que una entidad individual, como *gato*, corresponde a una instancia de una clase más general y abstracta, denominada *animal*; y que, a su vez, abarca a otras entidades más concretas, como *persa*, *siamés*, *siberiano*, etc. También, se asocia con la capacidad de identificar los términos *patas* y *cola*, como partes constitutivas de un *gato*, así como reconocer estos elementos en otros ejemplares de la misma categoría, como *perro* y *vaca*. Por lo tanto, las relaciones semánticas de inclusión como la hiperonimia, la hiponimia y la meronimia, constituyen manifestaciones lingüísticas de la capacidad cognitiva de categorizar la información en varios niveles jerárquicos, que exhiben diferentes grados de abstracción y generalización (Cuenca y Hilferty, 2007).

2.2. La semántica cognitiva y el significado lingüístico

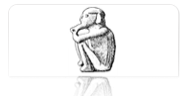
En esta sección se abordan algunas nociones fundamentales relacionadas con el significado, tal como se concibe desde la óptica de la semántica cognitiva, que se convirtieron en un marco de referencia importante para el análisis cualitativo de los datos de esta investigación. Dentro de esta aproximación teórica, se considera que el significado desempeña un papel fundamental en el lenguaje, y se afirma que este emerge de la mente de los hablantes, ya que son ellos los que producen y comprenden las expresiones; por lo tanto, no se puede considerar una entidad independiente o externa (Langacker, 2008).



La concepción del significado lingüístico, como detallan Evans y Green (2006, pp. 160-162), se orienta por cuatro principios fundamentales. El primero de ellos sostiene que la estructura semántica es una manifestación de la estructura conceptual, la cual está conformada por todo el cuerpo de conocimientos organizados en la mente del individuo. Por lo tanto, los significados que se vinculan convencionalmente con las unidades lingüísticas son solo un subconjunto de toda la gama de posibles conceptos que radican en la mente de un hablante. Otro de los principios centrales para la semántica cognitiva es que la estructura conceptual está corporeizada; esto sugiere que el ser humano construye una visión particular del mundo, gracias a la interacción que establece con el medio circundante, a través de su sistema motor y sensorial (Lakoff, 1987), al mismo tiempo que adapta los conocimientos adquiridos al entorno sociocultural (Langacker, 2008).

Por otra parte, se afirma que la estructura semántica es enciclopédica; es decir, el significado de las palabras no se puede caracterizar con una definición exacta, como las que se encuentran en un diccionario; pues estas corresponden a “indicios” o puntos de acceso al extenso conocimiento que posee un individuo en relación con cada concepto particular, y, por tanto, es el hablante quien selecciona la interpretación apropiada para adaptarla a cada contexto específico (Evans y Green, 2006).

Finalmente, dentro de esta corriente teórica, se sostiene que la construcción del significado reside en la conceptualización, que es un proceso cognitivo dinámico, resultante de la actividad cerebral que es provocada por cualquier experiencia mental (Langacker, 2008). Por lo tanto, el significado se concibe también como un proceso dinámico, en el que el valor asignado a los elementos lingüísticos emerge y se desarrolla en un contexto discursivo. No se puede considerar, entonces, inamovible, ni tampoco completamente predecible según las reglas de la semántica composicional (Evans y Green, 2006, p. 20)



3. Aspectos metodológicos

Esta investigación se llevó a cabo con una metodología mixta, en la que buscó articular algunos aspectos de los enfoques cualitativo y cuantitativo; sin embargo, en este artículo se reúnen solo algunos de los resultados cualitativos más sobresalientes, en los que se describen ciertas particularidades que se transparentaron en el léxico de la población estudiada, que no necesariamente están ligados a indicadores numéricos.

La población estuvo conformada por 60 niños, niñas y jóvenes, entre los siete y los doce años con once meses, quienes se encontraban cursando los grados de primero a sexto de educación general básica, en una escuela pública costarricense. La muestra se seleccionó en igual proporción para cada sexo, y con la misma cantidad de participantes de cada nivel escolar.

El corpus lingüístico se obtuvo mediante una entrevista guiada o controlada (Barrantes, 2010), dirigida mediante un cuestionario guía, idéntico para todos los sujetos participantes, que estuvo conformado por una serie de preguntas abiertas. Con estas se estimuló a la población estudiantil para que formulara términos hiponímicos, hiperonímicos y meronímicos, relacionados con seis categorías semánticas, tres de ellas de carácter natural o biológico (*animales, frutas y flores*), y las tres restantes de carácter artificial (*medios de transporte, muebles y ropa*). El cuestionario guía estuvo constituido por las siguientes preguntas estímulo:

a) *¿Qué es x?* o *¿Qué significa la palabra x?*, donde x corresponde, bien sea a cada una de las categorías más inclusivas (*animales, frutas, flores, prendas de vestir, medios de transporte, y muebles*), o a una de sus instancias (*vaca, manzana, rosa, camisa, carro y silla*). Mediante esta pregunta se instó al estudiantado a definir cada término dado, con el fin de constatar si lograba introducir un hiperónimo como parte de la definición de cada entidad.



b) *¿Cuáles son las partes de x?* o *¿Qué partes tiene un x?*, donde x corresponde al ejemplar típico que fue seleccionado para inducir a la población escolar a que expresara los términos que conceptualizaba como partes de dicha entidad, es decir los merónimos.

c) *¿Cuáles son los tipos de x que conoces?*, donde x corresponde a cada una de las categorías superordinadas contempladas en el estudio. Con esta pregunta se les indujo a que nombraran todos los ejemplares o hipónimos que reconocieran como pertenecientes a cada categoría.

3.1. Metodología de análisis de los datos

El corpus se transcribió con un criterio ortográfico, respetando fielmente cada palabra y expresión proporcionada por cada estudiante. Posteriormente, se agrupó el léxico en términos de las unidades hiperonímicas, hiponímicas y meronímicas identificadas; adicionalmente, se aislaron otros términos y expresiones en las que no se identificaron unidades léxicas que pudieran agruparse en alguna de estas tres categorías. No obstante, estas se consideraron relevantes como unidades de análisis, que condujeron a una serie de apreciaciones en torno la creatividad y productividad del lenguaje infantil.

4. Resultados y discusión

Por tratarse de resultados cualitativos, los aspectos examinados se ilustran con algunas expresiones reales identificadas en el corpus, en las que fue posible aislar patrones comunes que se organizaron en varias categorías de análisis. Con estas apreciaciones, se intentó dar un mayor sentido al universo léxico expresado por la población estudiantil, sobrepasando los resultados numéricos y dejando en evidencia la capacidad demostrada por los niños, niñas y jóvenes de generar expresiones creativas, innovadoras y perfectamente funcionales dentro del contexto de la entrevista.



4.1. Expresiones “no pertinentes”

En esta categoría se recogieron algunas expresiones formuladas por la población estudiantil, en las que no fue posible aislar términos hiperonímicos, hiponímicos o meronímicos, en el sentido canónico; no obstante, emergieron una serie de recursos lingüísticos y paralingüísticos de gran funcionalidad y valor informativo. Por ejemplo, al solicitarles nombrar las partes de una unidad, es decir los merónimos, algunos participantes apelaron al señalamiento. Esta estrategia comunicativa se presentó acompañada de elementos deícticos como “esto”, “lo que va aquí”, “esta parte”, con los que los menores aprovecharon los recursos contextuales disponibles, para indicar los elementos constitutivos de la entidad en cuestión. Al mismo tiempo, dejaron en evidencia la comprensión de la relación “A es parte de B”, implicada en la meronimia, la cual se intentaba obtener mediante la pregunta estímulo “¿Cuáles son las partes de...?”; aparentemente, no tenían disponibles, en esa situación particular, los términos meronímicos precisos, por lo que se vieron avocados a generar otros recursos comunicativos para satisfacer el requerimiento de la situación. Este recurso afloró, principalmente, para hacer referencia a las partes de entidades presentes en el recinto en el que se llevó a cabo la entrevista, en donde se encontraban artefactos como sillas y otros muebles de oficina, así como el atuendo mismo que estaban usando los participantes y la entrevistadora. Los escolares no vacilaron en aprovechar estos elementos inherentes al contexto, como guía para especificar sus partes. También surgieron ademanes y gestos corporales con los que expresaron las partes de entidades, que no se encontraban presentes en el escenario de la entrevista.

De la misma manera, se destacaron en el corpus algunas expresiones a las que se clasificaron como descriptivas, las cuales fueron formuladas por algunos estudiantes con el fin de explicar las características físicas o funcionales de las partes de la entidad. Estos recursos dejaron en evidencia la capacidad de combinar, de manera creativa y productiva, sus recursos lingüísticos para suplir la carencia o el olvido de una unidad léxica más específica. Los ejemplos recogidos del (1) al (5) exhiben algunas expresiones, extraídas de las producciones verbales reales obtenidas de los estudiantes,

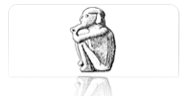


pertenecientes a diferentes niveles educativos, con las cuales hicieron referencia a las partes de las entidades investigadas.

- (1) Partes de una vaca: *Por donde le sale la leche. Lo que tiene en la cabeza. Lo de abajo lo que produce la leche, es que no sé cómo es que se llama.*
- (2) Partes de una manzana: *Lo que cubre el corazón. Lo que tiene duro por dentro. Abajo tiene como una montañita viendo hacia arriba.*
- (3) Partes de un carro: *El circulito que sirve para manejar. Lugar donde se echa la gasolina. Cosillo para ver la velocidad. Lo de gasolina que tiene atrás.*
- (4) Partes de una flor: *Lo que tiene aquí adentro, donde las abejas se paran.*
- (5) Partes de una silla: *la parte de la tablita para sentarnos. La parte donde uno pone la espalda. La parte donde uno se recuesta. Lo que la sostiene, que a veces tiene como un colchón. La parte de atrás para que uno no se vaya para atrás. Las cosas para apoyar los brazos.*

Estrategias similares emergieron para hacer referencia a los ejemplares de una categoría o hipónimos, que se intentaban provocar mediante la pregunta estímulo *¿Cuáles son los tipos de x que conoces?* En los ejemplos del (6) al (8) se ilustran muestras variadas de este tipo de respuestas.

- (6) Ejemplares de la categoría flor: *Hay unas flores que son como algo así redondo. Hay unas amarillas. Hay una que en la noche ella se abre, pero no sé cómo se llama.*
- (7) Ejemplares de la categoría muebles: *Cosito de varias gavetas que uno puede meter papeles y eso. Mesita chiquitita de las que son para chiquitos. Mueble largo que trae varias gavetitas. Hay uno que conozco de una prima mía que es así, de aquí hasta acá, y tiene la cama de aquí hasta acá.*
- (8) Ejemplares de la categoría animales: *los que vuelan, los que tienen pulmones y los que respiran por la piel.*



Al examinar estas expresiones desde el constructo teórico de la semántica cognitiva, se puede retomar uno de los principios fundamentales que orientan la concepción del significado dentro de este enfoque, el cual sostiene que la estructura semántica es una manifestación de la estructura conceptual, y, aunque ambas pueden llegar a ser equiparables, no necesariamente tienen la misma extensión. En otras palabras, retomando a Evans y Green (2006), los significados que se vinculan a las palabras son solo un subconjunto de toda la gama de conceptos que puede albergar la mente de un hablante.

Este principio pareciera constatar en los ejemplos anteriores, en los cuales se evidencia que los estudiantes albergan en su estructura conceptual un cúmulo de conocimientos acerca de las categorías y de las relaciones semánticas, que sobrepasa la cantidad de su léxico disponible. En consecuencia, los escolares manipularon una amplia gama de estrategias lingüísticas y paralingüísticas, con el propósito de reconstruir y recrear el significado de hipónimos y merónimos que no lograron recuperar en ese contexto. De esta manera, pusieron en evidencia una porción del conocimiento almacenado en su estructura conceptual, a través de expresiones complejas con las que resolvieron sus restricciones de vocabulario, y traspasaron los límites de las etiquetas léxicas preestablecidas, con el propósito de suplir los requerimientos del contexto.

4.2. Creatividad léxica

El desafío que impuso a los estudiantes la falta de disponibilidad del léxico apropiado, para expresar algunas de las relaciones semánticas que se pretendía provocar, dio lugar al despliegue de otro tipo de herramientas lingüísticas que, nuevamente, dejaron en evidencia la creatividad, productividad y el dinamismo del lenguaje infantil. Los participantes recurrieron a la formación de palabras novedosas, o bien a otorgar significados nuevos a un léxico ya establecido. En los ejemplos del (9) al (12) se presentan algunos casos de este tipo de producciones identificadas en el corpus.

(9) Las partes de una rosa: *el cuerpo, el centro, los picos.*



(10) Partes de una camisa: *el cuerpo, los huecos, los hoyos, la parte de los brazos, la parte del pecho, la parte del tronco.*

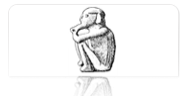
(11) Partes de una silla: *el acolchado, el espaldón, la espuma, los palos acostados, el respaldón.*

(12) Partes de la manzana: *el relleno, la pelota, la masa, el huesito, la capa, el culillo.*

Las expresiones anteriores ilustran algunas respuestas en las que el grupo de escolares manipuló el léxico de manera flexible y creativa. Términos como *respaldón* y *espaldón* fueron utilizados por dos estudiantes con el propósito de mencionar la parte de la silla en la que descansa la espalda. Ante estas respuestas, se podría inferir que las dificultades de los menores para recordar con exactitud los términos *respaldo* o *respaldar*, desencadenaron la puesta en marcha de algunas adaptaciones creativas del léxico, que encajaron apropiadamente dentro de las reglas morfológicas del español y suplieron las demandas del contexto.

Los términos *el relleno, la pelota y la masa*, utilizados por algunos participantes para hacer referencia a la *pulpa* de la manzana, constituyen también claros ejemplos de la productividad y el dinamismo del significado. Posiblemente, el desconocimiento o la falta de disponibilidad de la palabra *pulpa*, que sería un merónimo más preciso para este requerimiento, indujo a los estudiantes a incorporar una nueva acepción a otros términos comunes, cuyos rasgos presentan cierta similitud con el significado del término solicitado. Estos, seguramente, se encontraban mejor establecidos en su lexicón, lo que les permitió acceder a ellos con una mayor inmediatez y adaptar el significado de acuerdo con las demandas particulares de la situación.

La concepción dinámica del significado, propuesta en el marco de la semántica cognitiva (Lakoff, 1987; Cuenca y Hilferty, 2007; Langacker, 2008; Evans y Green, 2006), proporciona un marco de referencia útil para examinar las producciones ejemplificadas en los párrafos anteriores. En este punto, se puede retomar otro de los principios planteados en esta propuesta teórica, según el cual la estructura conceptual es un proceso dinámico y enciclopédico, en el que se descarta que existan

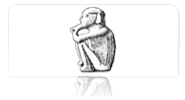


significados estáticos e inmutables para las palabras (Evans y Green, 2006, p. 161). En efecto, en las respuestas de los estudiantes se pudo constatar la flexibilidad y dinamismo que imprimen a los significados cuando se enfrentan con la tarea de seleccionar el léxico apropiado. Es así como, el sentido que asignan a unidades como *el relleno*, *la pelota*, *la masa*, se actualiza y adapta a la situación específica para responder a un requerimiento particular en tiempo real, durante el proceso de la entrevista. De esta manera, el significado de dichas unidades se transforma para cumplir la función de nombrar las partes de la *manzana* en ese contexto particular, dando como resultado la aparición de expresiones novedosas, significativas y funcionales dentro de la dinámica comunicativa.

4.3. Aspectos socioculturales del corpus

Al examinar los datos obtenidos, surgieron también algunas evidencias del dinamismo y movilidad de los significados, impulsados por aspectos de carácter social y cultural, que impactan la manera como los individuos organizan las categorías y establecen relaciones de sentido. Uno de ellos se verifica en la aparición del término *Uber*, mencionado como hipónimo de la categoría *medios de transporte*. Ciertamente, este término, de reciente aparición en el ámbito del transporte público, en principio, no hace referencia a un vehículo específico, sino más bien a una plataforma tecnológica a través de la cual los usuarios ubican a los conductores que ofrecen un servicio de transporte. No obstante, el uso de esta palabra se ha extendido popularmente para la denominación del servicio, y también del vehículo en sí; por lo tanto, no resulta desatinado el hecho de que los estudiantes lo consideren un ejemplar idóneo para dicha categoría.

Otro elemento del cual, hasta hace un par de décadas, se habría puesto en duda su pertenencia a la categoría medios de transporte, es la *silla de ruedas*. Sin embargo, en la actualidad, la frecuencia de aparición de estos dispositivos eléctricos, accionados por un motor, que son fácilmente maniobrados por una persona para cumplir la función de trasladarse de un lugar a otro, los convierte en un ejemplar perfectamente admisible dentro de esta categoría.



Un fenómeno sociolingüístico también observable en el corpus, fue la aparición de palabras originarias de otras lenguas, concretamente del inglés, que podrían considerarse préstamos léxicos. Por ejemplo, *jet pack*, *monster trucks* y *go karts*, incluidos como ejemplares de la categoría medios de transporte; *leggings*, *crocs* y *jackets*, nombrados para la categoría prendas de vestir, así como *cherries*, *berries* y *blueberries*, que emergieron como instancias de la categoría frutas. Estos ejemplos constituyen evidencias de cómo las concepciones y el léxico infantil, se ven afectados por fenómenos particulares, relacionados con los avances tecnológicos del mundo actual, y por la creciente comunicación entre países, auspiciada por la globalización, que caracteriza a la sociedad del siglo XXI. Tales procesos constituyen una importante fuente de innovación y cambio lingüístico, e impulsan modificaciones en el léxico y en los límites de las categorías infantiles.

El corpus obtenido mediante la solicitud de definiciones, también permitió aislar ciertos segmentos que funcionaron como unidades de análisis de los aspectos socioculturales, que emergieron en el léxico de los escolares. Si bien, con esta prueba se buscaba provocar, principalmente, la producción de términos hiperonímicos, muchos de los participantes, luego de expresar la clase general, también intentaron especificar características distintivas de los miembros de la categoría; incluso añadieron comentarios en los que impusieron apreciaciones personales. Esto dio lugar a la obtención de un abundante corpus en el que quedaron plasmadas algunas particularidades que también remiten al contexto sociocultural.

Por ejemplo, en la definición expresada en (13), una estudiante de tercer grado imprime una creencia religiosa, fuertemente arraigada en la cultura costarricense. En (14), una niña de quinto grado aporta una valoración positiva frente a las propiedades nutricionales de las frutas; tal apreciación está estrechamente vinculada con un tema muy actual como es la alimentación saludable. En el ejemplo (15), un estudiante de cuarto grado añade un comentario en el que deja implícita una preocupación por la supervivencia de algunas especies animales. Finalmente, en los casos del (16) al (18), ejemplos que corresponden a definiciones del término *carro*, expresados por estudiantes de quinto y sexto



grado, se advierte cierto grado de conciencia acerca de la contaminación y los daños al medio ambiente, causados por vehículos cuyo funcionamiento depende de combustibles fósiles.

(13) Animal: *Es un ser vivo que creo Dios.*

(14) La fruta: *Algo nutritivo que nos hace ser fuertes.*

(15) Animal: *Es un ser vivo, que tiene vida. Algunos animales están en peligro de extinción.*

(16) Carro: *Sirve para podernos transportar de un lado a otro, siendo más rápido que caminar, pero contaminamos el ambiente.*

(17) Carro: *Vehículo que estoy a favor y en contra de eso. A favor porque le ayuda a muchas personas a transportarse, y en contra por el humo que sueltan, por la contaminación que hacen, y también por la gasolina que se le tiene que echar a los carros.*

(18) Carro: *Máquina inventada por el ser humano que nos permite movilizarnos de un lugar a otro lugar lejano. Sino que este mundo ya es muy pequeño y la gente sigue comprando carros, y ya no cabemos.*

Los comentarios expresados en los ejemplos (13) a (18) se relacionan con temas y acontecimientos que, en el momento actual, atraen la atención de muchas personas. Nuevamente, desde la concepción semántica cognitiva, se verifica cómo el proceso, por el cual los niños y niñas van construyendo todo el cuerpo de conocimientos relacionados con su entorno, se ve directamente afectado por la amplia gama de experiencias a las que tienen acceso, lo que resulta en la constante adaptación de los significados adquiridos, al entorno sociocultural. Las respuestas de los estudiantes aportaron una perspectiva sobre la manera como los niños, niñas y jóvenes construyen sus representaciones mentales de las palabras, dependiendo de la calidad y cantidad de experiencias y conocimientos adquiridos acerca del entorno. Por lo tanto, los tipos de relaciones semánticas que



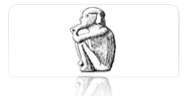
establecen revelan su forma particular de percibir y comprender el mundo, y, al mismo tiempo, contienen información social y cultural que es compartida por su comunidad lingüística.

5. Conclusiones

La población escolar que participó en esta investigación aportó un abundante corpus, en el que fue posible aislar una serie de elementos lingüísticos y paralingüísticos, susceptibles de agruparse y de examinarse bajo la óptica de la semántica cognitiva. La diferencia entre la estructura semántica y la estructura conceptual, así como la concepción dinámica del significado, propuestas en el marco de esta aproximación teórica, se hicieron patentes en numerosos fragmentos analizados.

Los participantes utilizaron un amplio abanico de recursos comunicativos, con el propósito de subsanar la falta de conocimiento o el olvido de los elementos léxicos precisos, para responder a los requerimientos de la entrevista. Por ejemplo, el señalamiento, que se presentó acompañado de elementos verbales deícticos, fue una de las herramientas que utilizaron para aprovechar los recursos contextuales disponibles en el momento de la entrevista. Las expresiones descriptivas emergieron para detallar las características físicas o la funcionalidad de algunas entidades o partes de ellas, de las que desconocían el término preciso. Otro de los recursos lingüísticos utilizados por la población participante, para resolver la falta de vocabulario, fue la adaptación morfológica de algunos vocablos, que lograron encajar apropiadamente dentro de las reglas de la lengua, así como la asignación de significados novedosos a términos comunes.

Estrategias como el señalamiento, las expresiones descriptivas, adaptaciones morfológicas, uso de términos novedosos y modificaciones en el significado de algunos vocablos, dejaron en evidencia todo un cuerpo de conocimientos, almacenados en su estructura conceptual, para los que no contaban con las etiquetas léxicas específicas. El amplio despliegue de estas estrategias comunicativas hizo posible constatar el dinamismo, adaptabilidad y plasticidad de los significados,

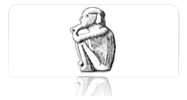


los cuales, lejos de circunscribirse a rasgos semánticos fijos, sufrieron transformaciones y adaptaciones en función de los requerimientos de la entrevista.

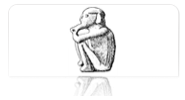
En los datos obtenidos se destacaron también diversos aspectos sociolingüísticos que se transparentaron en el corpus. Una gran variedad de términos y expresiones utilizados por la comunidad estudiantil dejaron en evidencia algunas creencias religiosas, avances tecnológicos, juicios y opiniones acerca de la alimentación saludable, la preocupación por el medio ambiente, así como por la supervivencia de las especies. El surgimiento de estas temáticas, que caracterizan a la sociedad actual, permitió visualizar una pequeña porción del intrincado proceso por el cual transita la construcción de la estructura conceptual. Nuevamente, desde el constructo teórico de la semántica cognitiva, se verifica el impacto de los aspectos sociales y culturales, que no solo perfilan el significado lingüístico, sino que aportan una perspectiva acerca del mundo circundante. Este cuerpo de conocimientos, o estructura conceptual, que se convencionaliza a través del lenguaje, se va construyendo en la mente de los individuos en la medida en que interactúan y se relacionan con el entorno, y depende no solo de sus capacidades mentales sino también de la calidad de las experiencias sociales y culturales a las que tienen acceso.

Referencias bibliográficas

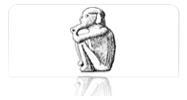
- Aitchison, J. (1987). *Word in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Basil Blackwell.
- Ameel, E., Malt, B., y Storms, G., (2008). “Object naming and later lexical development: from baby bottle to beer bottle”. *Journal of Memory and Language*, 58, 262-285.
http://www.researchgate.net/profile/Gert_Storms/publication/222532730_Object_naming_and_later_lexical_development_From_baby_bottle_to_beer_bottle/links/02bfe5140609a80db7000000.pdf
- Al-Issa, I. (1969). “The development of word definition in children”. *Journal of Genetic Psychology*, 114, 25-28. <http://dyna2.nc.hcc.edu.tw/dyna/data/user/hs1283/files/201Diez2121306480.pdf>



- Araya Ramírez, J. (2011). *La competencia en la expresión oral de niños escolares en Costa Rica: El componente léxico* [Tesis de maestría]. Universidad de Costa Rica.
- Barrantes, R. (2010). *Investigación, un camino al conocimiento: Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. EUNED.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: "... un solecito calentote"*. El colegio de México, A.C.
- Battig, W. F., y Montague, W. E. (1969). "Category norms of verbal items in 56 categories: A replication and extension of the Connecticut category norms". *Journal of Experimental Psychology*, 80(3, Pt.2), 1-46. doi:10.1037/h0027577
- Benelli, B, Arcuri, L. y Marchesini, G. (1988). Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. *Journal of Child Language*, 15, 619-635. doi:10.1017/S0305000900012599
- Best, R. M., Dockrell, J. E., y Braisby, N. (2006). Lexical acquisition in elementary science classes. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 824-838. doi:10.1037/0022-0663.98.4.824
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meaning of words*. MIT Press. <http://www.ebrary.com>
- Blum-Kulka, S. (2004). The role of peer interaction in later pragmatic development: The case of speech representation. En Berman, R. A. (ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 191-210). John Benjamins Publishing Company.
- Brown, R. (1981). *Psicolingüística: Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. (Ernesto de la Peña y Sara Gómez de Ardila, trads.). Trillas.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Cruse, D. A., y Croft, W. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- Dockrell, J. E. y Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. En Berman, R. A. *Language Development Across Childhood and Adolescence*, (pp. 35-52). John Benjamins Publishing Company.



- Evans, V. y Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Goikoetxea, E. (2000). Frecuencia de producción de las respuestas a 52 categorías verbales en niños de primaria. *Psicológica*, 21(1), 61-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16921104>
- Hernández Delgado, M. (2006). *Las definiciones infantiles de los lexemas nominales: Estudio de las estrategias utilizadas por niños costarricenses para definir* [Tesis de maestría]. Universidad de Costa Rica.
- Kail, R. y Nippold, M. A. (1984). Unconstrained retrieval from semantic memory. *Child Development*, 55(3), 944-95. doi:10.2307%2F1130146
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about mind*. University of Chicago.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
- Marinellie, S. A. y Johnson, C. J. (2003). Adjective Definitions and the Influence of Word Frequency. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 46(5), 1061-1076.
- Marinellie, S. A., y Yen-Ling, C. (2006). The Effect of Word Frequency on Noun and Verb Definitions: A Developmental Study. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 49(5), 1001-1021. doi:10.1044/1092-4388(2006/072)
- Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V. M. (2002a). Crecimiento del léxico básico de los escolares costarricenses: código oral. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 26(2), 97-108.
- Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V. M. (2002b). *Léxico básico de los niños preescolares costarricenses*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V. M. (2004). Diaintegración, contrastividad y vocabulario de los escolares costarricenses. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 28(2), 133-146.



- Nelson, K. (1974). Variations in children's concepts by age and category. *Child Development*, 45(3), 577-584. http://www.jstor.org/stable/1127823?seq=1#page_scan_tab_contents
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School-age children, adolescents, and young adults*. Pro Ed.
- Piñero, A., Morenza, L. Torres, R. y Sierra, C. E. (1999). Estudio normativo de veinte categorías semánticas en niños y adultos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (1), 147-157. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2498295.pdf>
- Posnansky, C. J. (1978). Category norms for verbal items in 25 categories for children in Grades 2-6. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 10(6), 819-832.
- Rojas Porras, M. (2005). Una responsabilidad escolar Olvidada: el desarrollo del componente léxico. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 29(1), 31-44.
- Rojas Porras, M. (2006). El léxico meta para la escuela costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-26.
- Sánchez, V. M. y Murillo, M. (2006). *Disponibilidad Léxica de los niños preescolares costarricenses*. Editorial de la Universidad de Costa Rica
- Snow, C. E. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 17, 697-710. doi:10.1017/S0305000900010953.
- To, C., Stokes, S., Man, Y., y T'sou, B. (2013). An Analysis of Noun Definition in Cantonese. *Language & Speech*, 56(1), 105-124. doi:10.1177/0023830912440794
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En Berman, R. (ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp .233-248). John Benjamins Publishing Company.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)