



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Sentis, Franklin; Nusser, Carolina; Acuña, Ximena
El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua
materna
Onomázein, núm. 20, diciembre, 2009, pp. 147-191
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134512612006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna

**Franklin Sentis
Carolina Nusser
Ximena Acuña**

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

1. INTRODUCCIÓN

El componente semántico de las lenguas es la representación lingüística de aquello que los usuarios conocen sobre los objetos, las personas, los eventos, las acciones, las relaciones, etc., que son parte del mundo circundante. Es el contenido del lenguaje y se lo describe en términos de significados léxicos, significados proposicionales y los significados textual y discursivo. Estas distintas significaciones semánticas se concatenan con categorías que resultan de la representación categorial del mundo mediante la referencia.

Los avances de la investigación psicolingüística han validado un conjunto de principios básicos involucrados en el proceso de adquisición de la lengua materna, tales como el uso del lenguaje en forma creativa, la especificidad del lenguaje como un rasgo propiamente humano y el desarrollo de este conocimiento en forma rápida y casi sin esfuerzo. También se ha validado cierta uniformidad en

Afiliaciones: Franklin Sentis, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile; Carolina Nusser, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile; Ximena Acuña, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Correos electrónicos: fsentis@uc.cl; caro.nusser@gmail.com; xacuna2000@yahoo.com

Dirección postal: Av. Vicuña Mackenna 4860, Campus San Joaquín, Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

el desarrollo lingüístico por parte de sujetos de distintos ambientes en diversas comunidades de habla, así como la noción metodológica de que el proceso de adquisición puede ser descrito mediante una secuencia de estadios; estas etapas pueden ser reconstruidas a partir de la correlación entre un conjunto de eventos empíricos comunes y algún coeficiente de desarrollo lingüístico, como por ejemplo el M.L.U.

Desde el punto de vista ontogenético, la psicolingüística sostiene la existencia de una serie de determinantes que influyen en el desarrollo del lenguaje por parte del sujeto, y que corresponden a diferentes aspectos de dicho proceso:

- a. los determinantes biológicos que constituyen un ámbito que, en términos generales, corresponde a las características neurofisiológicas innatas;
- b. los determinantes cognitivos que conciben al niño como un activo constructor de su propio conocimiento; y
- c. los determinantes provenientes del medio social e interactivo que rodean al niño, aspecto fundamental en el desarrollo lingüístico del discurso.

El desarrollo semántico ha sido descrito, principalmente, como la adquisición del significado léxico y el significado proposicional, el significado de las palabras y de las oraciones, teniendo en cuenta la relación entre la significación de estas unidades lingüísticas y la referencia (las entidades designadas que rodean al sujeto).

De manera específica, se ha dado cuenta del hecho de que los usuarios de las lenguas emplean expresiones para designar categorías de acciones, estados, objetos, cambios, motivaciones, etc., de modo que el significado léxico y proposicional se corresponde con categorías conceptuales (conformando la dimensión itensional del significado) que se definen mediante modelos teóricos diversos.

El significado léxico y el conocimiento del uso de una palabra requieren del reconocimiento de su referente, esto es, la relación referencial o la caracterización extensional del significado. La referencia es la primera dimensión semántica que se adquiere, sobre la base del contexto pragmático, aunque a las extensiones se las identifica normalmente sólo con una parte del significado de las primeras palabras (Ninio, 1996; Acuña y Sentis, 2004).

Es necesario resaltar que el significado léxico y la referencia son dos aspectos distintos del conocimiento semántico del niño. La referencia consiste en aludir a cosas o entidades del mundo y los distintos procesos que pueden vincularse con las entidades objetos. Esta requiere, en el ámbito de lo semántico, la indicación explícita de las entidades objetales y de los procesos involucrados en los usos pragmáticos, los que permiten el pareamiento de las expresiones infantiles y los referentes.

1.1. Un modelo de adquisición del componente semántico

El modelo de ontogenia semántica, formulado a comienzo de los años 80, propone que el proceso de adquisición de la lengua materna y el inicio del desarrollo de la referencia comienzan en la ETAPA HOLOFRÁSTICA o de EMISIONES DE UNA PALABRA POR VEZ: ‘tato’ (zapato) – ‘tete’ (chupete). En esta etapa, el niño emite una expresión constituida por una secuencia sonora, que puede ser identificada por el adulto como EMISIÓN DE UNA SOLA PALABRA. Se las ha llamado EMISIONES HOLOFRÁSTICAS, porque desde el punto de vista pragmático, esta sola emisión corresponde a un uso interaccional y a una determinada intención de acuerdo con un contexto situacional. Dependiendo de los criterios que se tomen en cuenta, los niños pueden emitir sus primeras palabras a diferentes edades, pero generalmente esto sucede entre los diez y los trece meses.

Prelingüísticamente, los niños han percibido que ellos y las otras personas que los rodean inician acciones, y que las mismas personas y los objetos pueden verse afectados como resultado de esas acciones. Ellos unen la significación a los cambios en las condiciones de su medio ambiente y así organizan lo que los rodea, llegando a tener conciencia de la orientación espacio-temporal de los objetos como también de las localizaciones de las acciones y las entidades. Reconocen los atributos que distinguen a las personas y los objetos, y comienzan a asociar eventos particulares a ciertas personas. Esta construcción categorial es anterior a la representación lingüística que puede hacer el niño sobre el mundo que lo rodea.

En la etapa temprana, los niños codifican las categorías conceptuales que se han adquirido prelingüísticamente. Los primeros significados léxicos de los niños se extienden

más allá de los objetos referidos. Antes de usar emisiones constituidas por muchas palabras, los niños se comunican preferentemente por medio de HOLOFRASES, así como por medio de gestos y vocalizaciones.

La concepción tradicional del desarrollo semántico estima que estas emisiones holofrásicas son sólo la emisión de una palabra, sin realizar la función intencional que está presente en el uso por parte del niño; a lo más, la concepción tradicional las identifica como una protoración declarativa con el sentido de nombrar o nominar (P. Dale, 1980). Sin embargo, estas expresiones, que parecen ser solo nominalizaciones, son usadas para establecer una forma de interacción verbal con el adulto y no exclusivamente para nombrar un determinado objeto.

El niño puede afectar el comportamiento de los otros mediante la holofrase con cierta fuerza ilocutiva o petición de reiterar un evento (Páez, 1966). Dale (1980:27) concluye que “por todas estas razones, las primeras palabras parecen ser algo más que palabras sueltas. Parecen ser esfuerzos por expresar ideas complejas”.

Las primeras palabras son utilizadas para realizar actos de referencia, vinculados con objetos y sucesos que se encuentran en el medio físico, emitiendo holofrases cuando perciben actividad o un cambio en el ambiente (Dale, 1980). Por otra parte, muchas de las expresiones se refieren al lugar que ocupan los objetos, principalmente vinculados a cambios de ubicación.

Existen dos hipótesis acerca de este fenómeno. La primera asevera que el niño tiene en mente algo semejante a una oración completa, aunque no puede emitirla debido a limitaciones de la atención y la memoria. La segunda hipótesis propone que los niños tienen ideas relativamente completas, pero que carecen de la destreza lingüística necesaria para expresarlas en la estructura de superficie. Aunque también se sostiene que no existe evidencia alguna que permita afirmar que los niños tengan algún conocimiento acerca de la sintaxis de su lengua durante esta etapa. (Dale, 1980).

Lo que se registra en los corpus infantiles es el hecho de que casi todos los niños adquieren un vocabulario de alrededor de cincuenta palabras, antes de unir dos o más de ellas. Se ha encontrado una gran selectividad y uniformidad en estos primeros vocabularios, motivada por diversos

factores. De esta manera, las personas importantes en su vida ('mamá', 'papá') y ciertos objetos ('chupete', 'papa') tienen mayores probabilidades de que se les incorpore a los léxicos de inicio, así como los nombres de objetos que el niño puede manejar fácilmente ('chupete', 'zapato', 'calcetín', etc.).

Los niños y los adultos que hablan con los aprendices de la lengua materna son participantes activos en el proceso de adquisición de las primeras palabras. Las descripciones de los procesos de adquisición de la lengua materna, en diversas lenguas, validan los siguientes factores, que facilitan el conocimiento de las primeras palabras:

- a. **Las propias experiencias del niño.** Estas influyen en la elección de sus primeras palabras y, por ende, los primeros usos de significados léxicos parecen expresiones con objetos y personas que tienen contacto directo con el niño, en situaciones en las cuales intervienen también los adultos. Los niños crean el significado central de una categoría objetal a la que se refieren mediante las holofrases a través de la manipulación activa de estas y no por medio de una observación pasiva.
- b. **Las acciones y cambios del ambiente.** El significado de las emisiones holofrásicas se relaciona generalmente con las acciones y los cambios de estado que ocurren en el contexto pragmático. Principalmente, el tipo de acción o proceso que el niño ejecuta y expresa corresponde a cambios de estado o acciones tales como 'caer', 'comer', 'tomar', 'dar', etc.
- c. **La función comunicativa que expresan las palabras.** Los usos o funciones pragmáticas (Halliday, 1982) están incorporados a la significación de las holofrases, es decir, representan un tipo de interacción en términos de uso. Los niños de 9 a 12 meses son motivados a adquirir los significados de aquellas expresiones que aumentan la eficacia de sus esfuerzos comunicativos. Estas son las primeras palabras que el niño utiliza para comunicarse.
- d. **El contexto en que se usa el lenguaje.** En las primeras etapas del desarrollo de la lengua materna, la mayoría de las expresiones dirigidas al niño se refieren al "aquí y ahora" y, a menudo, se acompañan de acciones y

gestos apropiados de parte de los adultos. Los niños pequeños prestan atención al contexto extralingüístico para identificar las extensiones del significado de lo que les dicen los adultos. El contexto situacional que encara el niño es determinante en la adquisición de la significación de las holofrases, según las situaciones que se establezcan en la relación madre-hijo.

- e. **Los modelos maternos de la lengua y sus correspondencias con los intentos verbales del niño.** Los niños oyen al adulto usar expresiones deliberadamente simplificadas en presencia de ciertos objetos y ciertos actos; estas acciones le permiten al niño utilizar expresiones propias de su habla infantil en circunstancias similares. Así, gradualmente, a través de intentos y de cambios motivados por la aceptación o eficacia de sus expresiones, los niños discriminan el rango de experiencias a las que se aplica la palabra en la versión del adulto.

Según se ha demostrado, la significación en esta etapa no corresponde a la significación del adulto ni tampoco corresponde a las categorías gramaticales que la gramática adulta describe. Estos hechos se confirman a través de dos fenómenos de índole significativa, que demuestran que el uso temprano de las palabras en los niños pequeños es diferente al empleo que hace el adulto. Estos fenómenos tienen que ver con los límites de las categorías conceptuales que los niños le asignan a sus primeras palabras. Estas referencias pueden ser más restringidas o más amplias que las que rigen las definiciones léxicas del uso del adulto, lo que técnicamente se ha denominado SOBREEXTENSIÓN y RESTRICCIÓN SEMÁNTICA.

Se entiende por sobreextensión una expresión que el niño utiliza de manera más amplia que el habla adulta. Esta se basa en ciertas similitudes perceptuales que el niño establece y que no coinciden con las del adulto (Slobin, 1976; Dale, 1980; De Villiers y De Villiers, 1980). Normalmente se ha considerado que las sobreextensiones se establecen por atributos de percepción estáticos, tales como forma, tamaño y textura; por ejemplo, los niños pueden usar la palabra 'pelota' para referirse a piedras u otros objetos redondos (Dale, 1980); o pueden utilizar

la palabra ‘pepa’ para referirse a los grumos en la leche (Sentis y otros, 1984).

Como contrapartida a la sobreextensión, pueden observarse expresiones que el niño emplea para un número más limitado de objetos o sucesos, en las cuales el adulto identifica con una categoría conceptual mayor, es decir, la restricción semántica. Un ejemplo de ello es el empleo de la palabra ‘postre’ solo para la fruta molida y no para otros alimentos usados como tal.

Así, en el primer año de vida, los niños adquieren la lengua materna de manera natural, a menudo sobreextiendiendo o restringiendo el significado de las emisiones de las holofrases, generalmente entre 1;0 y 1;9 años. Las sobreextensiones demuestran que las categorías conceptuales de los niños se construyen con rasgos sémicos extensionales que son compartidos por una mayor cantidad de unidades léxicas, y no incluyen todavía características específicas (Clark y Clark, 1977).

Desde otro punto de vista, la sobreextensión y la restricción semántica prueban que el significado lingüístico no se desarrolla en términos de un proceso que va desde lo concreto a lo abstracto, modelo lógico de formación de conceptos. La adquisición de la lengua materna no corresponde a un proceso de tal índole, dado que la significación lingüística solo corresponde en esta etapa a la representación cognitiva de una referencia por medio de una determinada secuencia fónica. En este sentido, la significación de las holofrases es simplemente representación, que puede o no corresponder a la referencia del adulto; la referencia debe entenderse en cuanto representación semántica intensional de entidades objetales vinculadas a procesos y cambios de estado, dentro de contextos pragmáticos y denotativos.

El desarrollo del significado proposicional es la otra dimensión del desarrollo semántico que se sustenta en la percepción de las relaciones cognitivas entre entidades objetales y entidades en transcurso o procesos. El desarrollo semántico proposicional destaca la relación que vincula la acción en transcurso con la categorización de las entidades. En esta fase del desarrollo semántico, teniendo en cuenta el contexto pragmático, el niño adquiere el conocimiento proposicional, en el cual paulatinamente va discriminando distintas relaciones semánticas entre

ciertas “acciones”, “procesos”, y “entidades objetales” que observa referencialmente y que facilitarán más tarde el desarrollo sintáctico.

En la ETAPA DE DOS PALABRAS POR VEZ (Dale, 1980; De Villiers y De Villiers, 1980; Cole, 1980; Sentis y otros, 1984) la lengua que usa el niño es más simple que la del adulto, por cuanto carece de determinantes, preposiciones, nexos, conectivos, etc.; a pesar de ello, las EMISIONES DE DOS PALABRAS POR VEZ han sido consideradas auténticamente creadoras. Dale (1980), De Villiers y De Villiers (1980), y Sentis (1980) afirman que muchas de las emisiones infantiles no son necesariamente idénticas a las emisiones que puedan haber oído de los adultos y que ni siquiera pueden considerarse como meras simplificaciones de ellas.

Las relaciones semánticas proposicionales¹ que han sido halladas en esta etapa son (Brown, 1973; Sentis y otros, 1984):

- a. AGENTE – ACCIÓN *Mamá saca*
El significado de esta relación representa una entidad animada capaz de ejecutar la acción.
- b. ACCIÓN – OBJETO *Come papa*
El significado de esta relación representa algo o a alguien directamente afectado por la acción, sin expresar quién la realiza.
- c. AGENTE – OBJETO *Niño pelota*
El significado de esta relación representa alguien y algo que se relacionan mediante una acción sin expresarla; esta se implica en el contexto referencial.
- d. ACCIÓN – LOCACIÓN *Salta cama*
El significado de esta relación representa un cambio de estado a partir de alguien que ejecuta la acción y un algo que recibe el cambio de estado, pero solo se expresa la acción y el lugar al cual debe llegar en el cambio de estado.
- e. ENTIDAD – LOCACIÓN *Mamá cocina*
El significado de esta relación representa un cambio de estado sin expresar la noción de acción, señalan-

¹ Normalmente, estas relaciones son representadas metalingüísticamente por medio de fórmulas de predicado que generalmente se expresan mediante fórmulas de predicado, que corresponden a contenidos proposicionales.

- do solo una entidad objetal y el lugar donde ésta se ubica.
- f. POSEEDOR – POSESIÓN *Pata gato*
El significado de esta relación representa al poseedor y lo poseído sin expresar la acción.
 - g. ENTIDAD – ATRIBUTO *Auto rojo*
El significado de esta relación representa la entidad objetal y el atributo o cualidad, sin señalar la acción en transcurso o el cambio de estado.
 - h. DEIXIS – ENTIDAD *Esa muñeca*
El significado de esta relación representa deixis sin aludir a la acción, al proceso o al cambio de estado.

Como se ha señalado anteriormente, en la etapa pre-lingüística los niños han percibido y experimentado que ellos y las demás personas que los rodean inician y ejecutan acciones, y que él mismo, las personas que lo rodean y los objetos pueden ser afectados por estas mismas acciones con distintos resultados, según sean las características de cada una de estas acciones. En consecuencia, el desarrollo proposicional se sustenta en el hecho de que la mayoría de las emisiones que el niño oye son claramente interpretables en un contexto, requiriendo solamente el conocimiento del significado referencial de las palabras y el conocimiento de las relaciones normales entre actores, acciones y objetos del mundo (Cole, 1980). En la etapa temprana del desarrollo semántico proposicional, los niños emplean representaciones de proposiciones diversas sobre la base del contexto pragmático en el cual se determina cierta referencia, sustentadas en las interacciones del tipo madre-niño (Ninio, 1996; Acuña y Sentis, 2004).

Estas expresiones corresponden a emisiones de dos palabras que aparecen entre 18 y 20 meses. Estas expresiones infantiles no se tratan solamente de habla telegráfica, sino que son hechos que avalan el uso infantil para representar vínculos entre objetos y procesos, con el carácter de SIGNIFICACIONES PROTOPROPOSICIONALES. Tales proto-proposiciones pueden significar TRANSITIVIDAD, INTRANSITIVIDAD, ATRIBUCIÓN, EXISTENCIA, RECURRENCIA, NOMINALIZACIÓN, NO EXISTENCIA, etc., en contextos pragmáticos y referenciales específicos. Así, por ejemplo, en la noción de recurrencia, el niño requiere la reaparición de una persona, un objeto

o una acción; expresiones como “más dulce” o “más papa” indican el conocimiento de la reiteración por parte del niño. En las nominalizaciones, el niño llama la atención hacia un objeto empleando expresiones como “ese perro” o “este libro”. Por último, las expresiones de no existencia comentan o requieren la ausencia de una entidad y pueden incluir expresiones tales como “no más papa”.

Si bien en las investigaciones se ha estudiado el contexto pragmático detalladamente, no ocurre lo mismo con el contexto de referencia (Lobner, 2002). Una posible caracterización del contexto de referencia consiste en admitir la existencia de un conjunto de entidades objetales y un conjunto de personas que ejecutan las acciones, los procesos y los cambios de estado, los cuales pueden funcionar como elementos presentes o ausentes. Esto constituye una de las dimensiones del entorno físico que nos rodea, sobre el cual los niños deben discriminar el significado léxico, el significado proposicional y las extensiones de tales categorías. Los distintos registros de adquisición de contenidos proposicionales (Brown, 1973; Sentis y otros, 1984) muestran varias significaciones que conectan entidades objetales y personas con acciones, procesos y cambios de estado. Un análisis detallado de estas relaciones proto-proposicionales da cuenta del desarrollo de la categoría ROLES SEMÁNTICOS. En la etapa temprana es posible identificar los siguientes roles: agentivo, objetivo, locativo, benefactivo, comitativo y atributivo (Fillmore, 1966; González, 2006).

El desarrollo de las relaciones semánticas proposicionales en la etapa de dos palabras por vez revela que el niño a los 2;2 años identifica, tal como lo hemos señalado anteriormente, categorías de acciones, cambios de estado, entidades agentivas, entidades objetivas, locaciones, objetos afectados por las acciones, existencia, no existencia, recurrencia, repetición, posesión, nominalizaciones, entre otras (Brown, 1973; Sentis y otros, 1984). Estas categorías que aparecen en las ocho combinaciones básicas de las emisiones de dos palabras muestran que el niño ha adquirido una variedad de relaciones protoproposicionales con la intervención de los contextos de referencia y de los contextos pragmáticos de las situaciones comunicativas que lo rodean. Este conjunto de relaciones constituye la

evidencia empírica de que el conocimiento proposicional del niño es diferente a la significación proposicional del adulto, pero que se orienta hacia el logro de la competencia que este último emplea.

Cabe destacar, por último, que existe un modelo sistemático de la expansión de expresiones (Cole, 1980; Sentis, 1981) que explica el paso de las emisiones de dos palabras a emisiones de multipalabras, implicando necesariamente una complejización de las relaciones proposicionales y léxicas expresadas. Esta estrategia expande las emisiones de dos palabras a emisiones de tres palabras y así sucesivamente, en las cuales no se crean nuevos significados relacionales, sino que se combinan aquellas que ya ha dominado en su uso. Así, por ejemplo, si los niños han expresado agente + acción (“guagua come”) y acción + objeto (“come + papa”), posteriormente producirán expresiones que combinan estas unidades como agente + acción + objeto (“guagua come papa”). En este sentido, el nivel de dificultad parece ser el mismo para las relaciones de tres argumentos, aunque ellas resulten de la expansión de una emisión de dos expresiones con una añadida, o simplemente de la emisión de tres expresiones simultáneas. Esta conclusión se basa en la observación del hecho de que, en el lenguaje infantil, este tipo de expresiones emergen aproximadamente al mismo tiempo.

Entonces, se puede concluir que los niños comienzan a usar la lengua materna para representar sus categorías conceptuales sobre el mundo a partir del contexto pragmático y de referencia. Emplean expresiones que los adultos consideran que son sus primeras palabras para referirse a objetos, personas, procesos, acciones y estados o condiciones y expresan nociones relacionales, de modo que sus emisiones codifican diversos contenidos proposicionales.

A través de la escucha y del uso de la lengua materna en interacciones con otras personas, los niños aprendices de la lengua materna adquieren el conocimiento de que las categorías conceptuales están representadas por palabras y oraciones de la lengua que emplean los adultos. Algunos de los primeros conceptos relacionales que expresan representan categorías conceptuales que se han percibido prelingüísticamente.

2. LA REFERENCIA COMO FACILITADOR EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

Las habilidades de comunicación referencial en los niños han sido el tópico de varias investigaciones, comenzando a finales de los 60 con los estudios de Glucksberg, Krauss y sus asociados (1966, 1967, 1975). A continuación, se presentan las conclusiones de diversos trabajos elaborados en el período que abarca desde los años 90 hasta el año 2007. Estas investigaciones abordan el fenómeno de la referencia, buscando esclarecer la importancia y su incidencia en el desarrollo de la lengua materna.

Estos nuevos estudios se sustentan preferentemente en la interacción con el medio, concebida en el eje madre-hijo, según el cual la adquisición del lenguaje es considerada en relación con las habilidades sociales y cognitivas de los niños; este criterio marca una diferencia con la tradición de la Gramática Generativa, la que asevera que los niños cuentan con un conocimiento lingüístico innato, puesto que los estímulos presentes en el entorno son muy pobres para que el niño adquiera una lengua a partir de ellos (Fernández y Anula, 1995: 20).

Los nuevos estudios resaltan el hecho de que el medio ambiente social y culturalmente estructurado en que los niños viven es el que les permite adquirir el lenguaje a través de una lengua específica y determinada. Los FORMATOS o RUTINAS en que los niños, sus madres o cuidadoras interactúan facilitan la determinación de la referencia mediante la atención en un mismo objeto o evento, en actividades tales como la observación de imágenes o juegos en torno a un juguete específico.

2.1. La atención compartida

Si bien se considera que la referencia es la primera dimensión semántica que se adquiere, esto no quiere decir que sea un proceso simple y breve. Esto se debe a que la comprensión de una palabra no requiere únicamente del conocimiento de su referente, sino también de la indicación explícita de las entidades objetales y de los procesos involucrados en los usos pragmáticos.

En un comienzo, los niños se comunican con contacto visual, emociones, vocalizaciones prelingüísticas y gestos,

mientras adaptan sus interacciones a las que observan en las personas que los rodean. De especial importancia en este proceso es el habla de las madres dirigida a sus hijos, ya que esta posee un efecto facilitatorio en el aprendizaje, mediante eventos de referencia conjuntos, orientando la atención hacia la comunicación lingüística.

Colas (1999), para el francés, señala que la ATENCIÓN COMPARTIDA juega un rol fundamental en los diversos procesos involucrados en el desarrollo de la actividad comunicativa y referencial, en cuanto que las madres proveen todo el esfuerzo colaborativo necesario para la comunicación y para minimizar el esfuerzo de los niños. Se han distinguido tres fases en el comienzo de la adquisición de la capacidad para compartir la atención durante la primera infancia y en situaciones referenciales específicas:

- a. *Fase de reciprocidad afectiva (0 – 0;6):* en esta etapa la intención y el tópico de la interacción se funden, emergiendo así los primeros episodios de compromiso interpersonal, en los que la madre sincroniza sus interacciones con la atención del niño. En esta etapa, las producciones faciales, gestuales y verbales de la madre son usadas como indicios por el niño. Tales producciones cumplen funciones tan diversas como el control de los estados afectivos, la estructuración de la interacción, la captación de la atención, etc.
- b. *Fase de referencia no verbal (0;6 – 0;8):* en esta etapa los episodios de involucramiento conjunto hacia los objetos se van multiplicando, y el acto comunicativo en cuanto medio y el tópico de ella se diferencian gradualmente.
- c. *Fase de referencia lingüística (0;9 – 1;6):* después de la aparición de las primeras etiquetas léxicas, los niños comienzan a comprometerse deliberadamente en episodios de participación conjunta en los cuales intentan compartir su conocimiento e intenciones, dando paso a la cooperación.

Este lento avance del niño hacia la actividad referencial conjunta no sería posible si no manejara la madre el proceso comunicativo desde un primer comienzo. Solo a mediados del segundo año los niños son capaces de asumir su rol en la coordinación social necesaria para

lograr la referencia conjunta que establece el sistema de correspondencia mundo-etiqueta-palabra.

Para lograr este desarrollo, las madres utilizan recursos ostensivos faciales y especialmente gestuales y/o prosódicos. Estos recursos son marcadores de la atención, cuyo propósito es hacer saber que la madre tiene el mismo centro de interés que el niño puede comprender y que, en el curso de la conversación, los niños pueden manifestar comportamientos de atención a través de los cuales se hace presente la recepción y la aceptación de los mensajes.

Si bien las madres aprovechan todos los canales de comunicación para promover la atención conjunta, Colas comprueba que, en la etapa de referencia lingüística, en la que la relación madre-hijo está mayormente fundada en la búsqueda de afecto mutuo, las madres utilizan preferentemente el canal gestual, el que les permite exteriorizar el evento para compartirlo con su hijo. Así, hasta el fin del período lingüístico, la preocupación principal de las madres sería resaltar los referentes mediante el recurso de la MARCACIÓN OSTENSIVA, recurso que los niños saben cómo utilizar, más que prestar atención a la estructura pragmático-semántica de sus propias emisiones.

De este modo, la marcación ostensiva cumple una función específica en la adquisición de la comunicación lingüística, ya que la referencia a eventos y objetos es crucial en este proceso. Mediante la marcación ostensiva, las madres indican su habilidad para hacer comparables los eventos que el niño está experimentando y para ayudar a sus hijos a entrar en el proceso comunicativo al prestarle los recursos que los mismos niños utilizan para procesar los eventos.

Aunque el uso instrumental del lenguaje (Halliday, 1982) juega un papel fundamental en el comportamiento que conlleva el señalamiento de entidades, algunas veces los niños indican objetos a otras personas sin la intención de obtenerlos o de pedir ayuda. Liszowski y otros (2007), para el alemán, proponen que, cuando el adulto ya tiene puesta su atención en un objeto, el comportamiento de señalar una entidad revela a los niños una intención subyacente de compartir la atención y el interés. Esto valida el hecho de que el acto infantil de señalar es un intento de dirigir la atención de los otros hacia los objetos, de

modo que puedan compartir la atención y el interés acerca de ellos, revelando diversas necesidades y motivaciones, en una acción basada en la atención conjunta. En otras palabras, es una invitación para comprometerse con un interlocutor y experimentar un evento en conjunto.

Se distinguen dos componentes en este comportamiento:

- a. *Atención compartida*: los niños buscan dirigir la atención de un adulto a algún evento o entidad externos, para alinear la atención del adulto con la propia.
- b. *Actitud compartida*: los niños desean expresar interés o alguna otra actitud con respecto a su propio evento o entidad, en espera de que el adulto alineará su propia actitud con la del niño.

Si el adulto ya está mirando un objeto, los niños logran un segundo objetivo al indicarlo: compartir una actitud sobre este y no meramente la externalización de un acto de referencia. Si bien se ha argumentado que los niños apuntan las entidades con la intención de atraer la atención del adulto solo hacia ellos mismos y no hacia el objeto, Liszowski sostiene que este comportamiento no es de carácter egocéntrico, sino que mediante este los niños desean expresar su interés en el objeto y compartir ese interés con la otra persona.

A los 12 meses el señalamiento ya es un acto plenamente comunicativo que revela una comprensión social-cognitiva de la atención y de las actitudes en el sentido de que una indicación es sobre algo y que expresa relaciones psicológicas entre los interlocutores y los referentes. Esto se debe a que, para entender la referencia, los niños deben comprender, además del ambiente exterior, la relación atencional de las otras personas con el ambiente, en cuanto agentes con actitudes y estados atencionales, y con las que pueden compartirse experiencias.

A medida que los niños desarrollan distintas habilidades de comunicación referencial, las madres utilizan diversos estilos de interacción para facilitar la producción léxica de sus hijos.

Legerstee y otros (2002), para el inglés, evalúan si el desarrollo léxico puede facilitarse mediante ciertos estilos de interacción maternos que consisten en la MANTENCIÓN

DEL FOCO DE ATENCIÓN de los niños al nombrar los objetos o en la DESVIACIÓN DE LA ATENCIÓN hacia otro objeto en el que no hay interés mutuo.

La investigación estudia los efectos de desviar o mantener la atención en los comportamientos referenciales, es decir, si las estrategias producidas por las madres motivan la producción de gestos o de palabras. Se describen dos hechos en relación con las estrategias interactivas de las madres y los comportamientos referenciales de los niños:

- a) mientras que la mantención de la atención aumenta la producción de gestos y palabras, la atención desviada disminuye la posibilidad de producción de gestos y palabras por parte de los niños; y
- b) la desviación de la atención infantil fue la estrategia más utilizada por las madres para promover la atención conjunta en la comunicación referencial y no necesariamente como técnica para aumentar el léxico infantil.

Los autores interpretan estos hechos aseverando que no son necesariamente estas estrategias maternales las que determinan las habilidades comunicativas referenciales de los niños, sino que es el input materno en cuanto componente integral de la interacción el que influye de manera efectiva el desarrollo de las extensiones semánticas.

Las intenciones comunicativas preverbales de los niños de 1;0 año ya son actos comunicativos plenos que involucran dos componentes esenciales de los actos lingüísticos de los adultos: la referencia y la actitud hacia los referentes, lo que revela la presencia de las mismas habilidades y motivaciones subyacentes de los adultos sobre las cuales el lenguaje y la lengua materna se construyen.

Con el paso de los meses y con la aparición de las primeras palabras los niños comienzan a alternar los gestos con expresiones lingüísticas. Este hecho es de especial importancia, ya que, ante gestos ineficaces, los niños tienen a su disposición un nuevo recurso con el cual subsumir esta dificultad. En otras palabras, si los niños realizan un gesto que los adultos no logran comprender, entonces pueden expresarse también mediante emisiones lingüísticas que los ayuden a clarificar su intención.

Los niños de 2 años ya poseen la habilidad de tomar en cuenta el contexto situacional e incluso ajustan su comunicación a la perspectiva categorial de otras personas. Este hecho describe que los niños pueden adaptar el uso de sus recursos verbales y no verbales de referencia cuando el contexto comunicativo lo requiere. Mientras los niños no son capaces aún de producir descripciones verbales adecuadas a ciertos objetos, alrededor de los 24 meses, es más probable que empleen medios no verbales que sean ineficaces en la situación, supliendo su error con una señalación del objeto.

Por ejemplo, O'Neill y Topolovec (2001), para el inglés, observaron que hay situaciones en las que la configuración espacial de los objetos en relación a dónde y cómo están ubicados puede influir en la efectividad de los gestos de indicación de los niños, por lo que deben adoptar estrategias verbales para especificar el referente en situaciones en las que un gesto de indicación no podría especificarlo sin ambigüedad.

A pesar de que los niños mayores de 2 años sí aprecian la configuración espacial de los objetos en cuanto que esta minimiza una indeterminación referencial, muchas veces no logran ajustar sus recursos verbales y no verbales de referencia a la situación. Solo después de los 3½ años los niños son capaces de usar las indicaciones o las formas deícticas con mayor exactitud mediante descriptores verbales en el momento en que los parámetros espaciales hacen inútil un gesto de indicación.

2.2. La referencia y el contexto mediato

Como se menciona anteriormente, alrededor del primer año de vida los niños comienzan a utilizar medios lingüísticos para referirse a entidades del entorno y de esta manera obtener objetos o dirigir la atención de las personas a situaciones de su interés. Ahora bien, la investigación en la adquisición de la lengua materna ha demostrado que el habla de los niños, en la etapa temprana del desarrollo, se restringe al aquí y el ahora; el desarrollo de la capacidad para referirse a objetos, personas y eventos desplazados del presente y del contexto inmediato, tanto en el espacio como en el tiempo, representa un gran paso lingüístico y categorial.

Este avance se logra solo a través medios lingüísticos, ya que, mediante estos, los niños pueden desligarse del contexto referencial inmediato al hacer alusión a entidades ausentes en el contexto situacional. De esta manera, las conversaciones ya no están limitadas a las entidades presentes en el entorno inmediato, dimensión central en el funcionamiento del lenguaje. Se ha comprobado que las habilidades de comprensión de la referencia ausente en los niños pequeños preceden y son más tempranas que sus habilidades de producción.

Saylor y Baldwin (2004), para el inglés, afirman que la comprensión de la referencia ausente en los aprendizajes de la lengua materna involucra cuatro habilidades fundamentales; estas se desarrollan entre los 1;0 y los 2;6 años. Estas habilidades son las que a continuación se mencionan:

- a. los niños deben ser capaces de mirar o hacer un gesto hacia la entidad referida correspondiente cuando se emite una expresión;
- b. los niños deben ser capaces de representar las entidades que no están disponibles perceptualmente en el contexto inmediato, habilidad que ya está presente a los 3;2 años;
- c. el nivel de comprensión simbólica debe ser tal que los niños reconozcan que las palabras simbolizan representaciones de entidades, más que estar unidas estrictamente a una dimensión física de los referentes. Aún no se ha podido alcanzar un consenso sobre cuándo se desarrolla esta facultad; y
- d. como la comprensión acabada de la referencia ausente supone la comprensión de las intenciones comunicativas, los niños deben comprender que la intención del hablante al producir una emisión intenta converger en un foco compartido ausente y, por esto, un foco exclusivamente mental. Al parecer, algunos niños muy pequeños, incluso entre los 1;0 y los 1;6, poseen algún tipo de medio sofisticado para interpretar las acciones y el habla de los otros en términos de metas e intenciones subyacentes básicas.

Si bien, y de acuerdo a lo descrito por el estudio de Saylor y Baldwin, hasta los 1;3 años los niños no realizan

respuestas distintivas entre la referencia ausente y la presente, desde los 1;0 los niños ya comprenden que una emisión que envuelve ambos tipos de referencia es un intento del hablante de enfocarse en un tópico compartido. A contar de los 1;3 los niños son capaces de producir una clase diferenciada de respuestas específicas de la referencia ausente (mirar objetos, realizar gestos hacia la distancia y búsqueda de la persona ausente). Ya entre los 2;0 y los 2;6, los niños comienzan típicamente a elaborar respuestas verbales sobre las entidades ausentes.

Aunque no está claro todavía por qué los niños menores de 1;0 no muestran evidencia clara acerca de la referencia ausente, sí es un hecho que los niños manifiestan respuestas distintas a las emisiones acerca de referentes ausentes y presentes, lo que significa que comienzan a comprender el significado de la diferencia entre ellas. De este modo, los niños ya no están limitados a hablar sólo de los objetos o las actividades que están presentes en el aquí y el ahora, sino que pueden establecer conversaciones acerca de muchos tópicos que antes eran incomprensibles para ellos, tales como eventos pasados y entidades invisibles.

Desde el punto de vista de los eventos o sucesos, Huang (2000), para el chino-mandarín, propone que los niños desde alrededor de los tres años son capaces de contribuir en la conversación al iniciar y establecer referencia a eventos temporalmente desplazados. Aunque no existe consenso sobre cómo abordar este fenómeno, sí se han podido observar dos características de las conversaciones iniciales de los niños, sus padres y sus cuidadores acerca de la referencia desplazada en el tiempo:

- a. *Predominancia del andamiaje del adulto:* los niños son capaces de participar espontáneamente en la conversación acerca de eventos ubicados en el pasado inmediato, pero dependen del andamiaje materno para hablar del hecho inmediatamente anterior; esto muestra que las habilidades de los niños para participar espontáneamente en la conversación acerca del pasado aún no han sido plenamente desarrolladas. Los niños dependen de ciertos aspectos del habla materna que son facilitadores, tales como el uso de rutinas conversacionales, marcas temporales adverbiales, expresiones hipotéticas y condicionales, etc.

- b. *Referencia a eventos rutinarios y al pasado-futuro inmediato:* existe un apoyo contextual y discursivo sobre el que los niños basan sus referencias al pasado. Frecuentemente, los eventos inmediatamente pasados ocurren en el contexto visual de los niños, con los referentes y los estados resultantes aún presentes; o bien, las madres guían a los niños a participar en la conversación sobre el pasado anterior.

Huang observa que la referencia desplazada en el tiempo puede ser explícita (mediante recursos morfosintácticos, semánticos y/o discursivo-pragmáticos) o implícita (sin marcas temporales explícitas). Las madres no solo son capaces de guiar a sus hijos en la producción de emisiones sobre eventos anteriores, sino que además pueden inferir la referencia temporal implícita al considerar las funciones comunicativas e interactivas, tales como el contenido semántico, los contextos situacionales y el conocimiento de fondo compartido.

2.3. La referencia ausente y la categorización: el mapeo rápido

El fenómeno que permite a los niños referirse a entidades por medios lingüísticos se denomina MAPEO. Mediante este procedimiento, una palabra adquiere significación por su conexión a una categoría conceptual coherente en la representación conceptual del mundo; es decir, los significados de los lexemas son representados psicológicamente mediante el mapeo del significado de las palabras en categorías conceptuales.

Desde una perspectiva cognitiva, el significado léxico –entendido como uno de los constituyentes del proceso de mapeo, en cuanto acto de categorización– es parte de los actos humanos más básicos; este acto se encuentra involucrado en un proceso de aprehensión de una entidad o experiencia determinada, la que es concebida de manera más abstracta que los hechos reales mismos, constituyéndose en lo que se denomina CATEGORÍA CONCEPTUAL.

Estas categorías conceptuales son útiles puesto que operan en la adquisición o desarrollo del conocimiento, en el sentido de que un sujeto puede agrupar las diversas experiencias de la realidad que vive cotidianamente

relacionándolas o, por último, convirtiéndolas en una misma categoría. Esto ocurre porque la categorización, como proceso cognitivo involucrado en el desarrollo del conocimiento del mundo, permite al sujeto simplificar la realidad infinitamente diversa; a través de generalizaciones o abstracciones, el sujeto obvia las diferencias particulares entre las entidades experienciales, como también mediante la discriminación de los rasgos que las diferencian.

De acuerdo a la teoría de los prototipos (Rosch y Lloyd, 1978), las entidades y los eventos que se encuentran en el mundo son organizados por los sujetos mediante la distribución de las entidades en diferentes categorías, estableciendo dentro de cada una de ellas distintos grados de centralidad o prototipicidad. A diferencia de la posición clásica, se afirma que las categorías no se constituyen necesariamente sobre la base de un elemento común. Es más, dentro de cada categoría se pueden distinguir miembros centrales y miembros no centrales, con una gradiente de acuerdo al grado de pertenencia a ella; incluso se ha determinado que los límites entre las categorías no son claros, sino más bien borrosos y difíciles de determinar.

De acuerdo con la perspectiva de la teoría mencionada, el desarrollo de la categorización infantil involucra la capacidad del niño para determinar los atributos de los referentes, discriminando aquellos que son más sobresalientes para agrupar en torno a ellos diversas entidades o experiencias que conforman una categoría. Estos atributos, que forman parte del mundo real, se caracterizan porque son graduables, son funcionales, se modifican en la interacción comunicativa y cumplen un rol en la cultura. En este sentido, la categorización conceptual no solo está determinada por las características psicológicas del individuo, sino que también es influida por las experiencias que vive el niño en distintos contextos de comunicación.

Uno de los procesos involucrados en el desarrollo temprano del vocabulario es el llamado MAPEO RÁPIDO. Este mecanismo, que fomenta el aprendizaje rápido de palabras en los primeros años, se caracteriza como la habilidad de los niños para comprender el significado de una palabra después de solo unas pocas exposiciones a ella. Los niños comienzan a responder a las nuevas palabras buscando objetos sin nombre, al mismo tiempo que empiezan a

demostrar una expansión rápida del léxico alrededor de 1;6 año.

Las investigaciones sobre el fenómeno del mapeo rápido se han enfocado preferentemente en el aprendizaje léxico en relación a relaciones comunicativas directas y ostensivas. Estos escenarios son altamente facilitadores para la retención léxica, pero no toman en cuenta los desafíos que enfrentan los niños que están adquiriendo vocabulario en las diversas experiencias de todos los días.

En el desarrollo normal de la lengua materna, inicialmente lento, la adquisición del significado léxico en la etapa de una palabra por vez es seguida por una explosión en el vocabulario, por lo que los niños pueden llegar a adquirir varias palabras por día, alrededor de los 1;6 año.

Wilkinson y Mazzitelli (2003), para el inglés y el chino, notan que los trabajos comúnmente realizados sobre el mapeo rápido no toman en cuenta algunas dificultades que se presentan en las situaciones comunicativas reales, como son los hechos de que el referente esté ausente a la vista o solo parcialmente disponible; algunas veces una entidad cuya etiqueta recién ha sido aprendida no está a la vista cuando la etiqueta se vuelve a usar.

Estos autores señalan que pueden ocurrir dos sucesos en el conocimiento de las palabras por parte de los niños cuando su referente está ausente:

- a. *Retención extendida*: los niños comprenden que no es probable asignar una etiqueta empleada recientemente para un objeto X, en la señalación de otro objeto Y; incluso cuando el objeto de origen no está a la vista. Los niños buscan un referente nuevo cuando escuchan una etiqueta nueva, más que simplemente realizar exclusiones de los entes conocidos que están a su disposición; y
- b. *Preferencia extendida*: los niños comprenden también que no es probable que una segunda etiqueta, asignada a un objeto X, se refiera al mismo objeto, incluso cuando no hay un nuevo objeto Y a la vista como referente potencial. Esto quiere decir que la mayoría de los niños se resiste a reasignar una nueva etiqueta a un objeto recién mapeado, incluso cuando el referente de origen no esté a la vista. Sin embargo, cuando los niños son sometidos a ciertas presiones es

más probable que acepten una segunda etiqueta para una entidad nueva más que extender una etiqueta nueva a un referente distinto.

En síntesis, los procesos de asignación de etiquetas a referentes relacionados con la edad y la actuación infantil apuntan al hecho de que, cuando toda la información está presente, los niños de todas las edades retienen los mapeos rápidos y se resisten a reasignar una etiqueta conocida a un objeto diferente, o a etiquetar un referente ya mapeado con una segunda denominación. Sin embargo, se presentan diferencias significativas al momento de asignar una etiqueta ya mapeada, cuando el referente no se encuentra presente; así, los niños mayores (entre 4;0 y 5;0 años) mantienen más estrictamente el mapeo ya efectuado que los niños menores (entre 3;0 y 4;0 años) en estas situaciones. Esto indica que los niños menores pueden desligarse más fácilmente de los mapeos iniciales que los de mayor edad.

2.4. La referencia y la desambiguación

Dentro del marco del mapeo, el EFECTO DE DESAMBIGUACIÓN (Merriman y Bowman, 1989) es definido como el acto comunicativo temprano que se realiza al elegir coherentemente uno u otro referente, pareable con una etiqueta emitida; este efecto juega un rol preponderante en la referencia a entidades mediante la denominación, pues logra reducir la ambigüedad del significado léxico nuevo. Esto quiere decir que los niños prefieren mapear una sola etiqueta a una sola entidad, siguiendo la tendencia de los adultos, quienes frecuentemente asignan una etiqueta predominante a una categoría conceptual. De acuerdo a Diesendruck y Shemer (2006), para el hebreo, los niños tienden a mapear una palabra nueva a un objeto desconocido y no a uno conocido que ya posee una etiqueta preexistente

Se ha propuesto un principio léxico para explicar el efecto de desambiguación: el PRINCIPIO DE EXCLUSIVIDAD MUTUA. Según este principio, los niños poseen una predisposición para aceptar sólo un nombre por entidad. Este hecho da a entender que las palabras son exclusivas y que a un solo referente debería serle asignada una sola etiqueta, dado que los niños asumen que las entidades poseen

propiedades únicas. Son esas propiedades las que simplifican la categorización conceptual de las palabras al guiarlos hacia el referente más probable. De este modo, cuando se enfrentan a un objeto nuevo y a un objeto conocido, los niños rechazan la etiqueta nueva como una segunda denominación para el objeto conocido y se lo asignan al nuevo referente.

Las explicaciones sociopragmáticas del efecto de desambiguación se basan en la suposición de que los niños tienen ciertas expectativas acerca de los propósitos referenciales de las personas. En este sentido, los niños suponen que, cuando las personas usan expresiones diferentes, es muy probable que tengan intenciones comunicativas distintas. En otras palabras, los niños asumen que, cuando un hablante presenta dos palabras distintas, intenta referirse a dos cosas diferentes, porque dos actos referenciales contrastantes indican dos intenciones referenciales contrastantes.

Siguiendo este último enfoque, Diesendruck y Shemer (2006) intentan definir las expectativas pragmáticas que llevan a los niños a buscar activamente el referente de una nueva etiqueta. Así, ambos autores examinan el concepto de CONVENCIONALIDAD, que se trata de otro principio, según el cual los niños pueden desarrollar la expectativa de que, dada una situación particular, los adultos usan una expresión específica para manifestar cierto significado; según esto, si un adulto le pregunta a un niño por el referente de una etiqueta, es porque la persona que pregunta cree que el niño conoce ese nombre y ellos deberían creer también que son capaces de encontrarlo.

La expectativa que se basa en el principio de convencionalidad es llamada por estos autores EXPECTATIVA DE COMPETENCIA, la que, en contextos de desambiguación provee la motivación pragmática para que los niños infieran que probablemente hay un referente para la nueva etiqueta en la situación inmediata.

El estudio mencionado comprueba que los niños de 2 años ya han desarrollado la noción de expectativa competencia. Esta habilidad queda demostrada por el hecho de que los niños inspeccionan su entorno cuando se les pregunta por el referente de una etiqueta nueva frente a un referente previamente mapeado. Estos hechos señalan que los niños son capaces de comprender las intenciones

de otros y de inferir el significado de las palabras como categorías mapeadas desde las expectativas comunicativas de los adultos.

Otro suceso interesante es el que comprueba el estudio de Scofield y Behrend (2007), para el inglés. Los autores señalan que los niños desambiguan palabras nuevas y hechos nuevos de manera diferente. Los procesos subyacentes en la desambiguación de hechos nuevos son diferentes de los procesos que subyacen a la desambiguación de palabras nuevas. En este sentido, la estrategia derivada del principio de exclusividad mutua estaría disponible tempranamente en el desarrollo de la lengua materna, pero solo en relación a las palabras. Existen dos explicaciones posibles para las observaciones ya aludidas:

- a. los niños aprenden gradualmente a aplicar ciertos principios específicos, como el de exclusividad mutua, a casos no específicos; es decir, los niños pueden inicialmente restringir la desambiguación a palabras nuevas y luego aplicarla a otros tipos de información; y
- b. los niños actúan bajo diferentes principios cuando desambiguan palabras o hechos nuevos. Para desambiguar palabras puede ser suficiente el principio de exclusividad mutua, pero para desambiguar hechos, los niños pueden depender de principios pragmáticos que solo desarrollan gradualmente a lo largo de múltiples dominios y situaciones comunicativas.

Este estudio muestra que existe un patrón sistemático para desambiguar palabras nuevas que surge y se estabiliza antes de que se sistematice un patrón para desambiguar hechos nuevos. A pesar de que los niños menores de 3 años ya han accedido al aparato sociocognitivo y a las habilidades lingüísticas necesarias para desambiguar referentes, los cambios etarios y de condición en la desambiguación podrían ser el resultado de aprender a aplicar procesos distintos a diferentes tipos de información, o podrían resultar de dos grupos de principios, uno para las palabras nuevas y otro para diversos tipos de información más general, tales como son los acontecimientos y las situaciones circundantes.

De acuerdo a los antecedentes proporcionados por Diesendruck y Shemer (2006) y Scofield y Behrend (2007), el principio de exclusividad mutua se contrapone al hecho de que los niños poseen la capacidad de la polisemia, es decir, de asignar etiquetas múltiples a una entidad referida. Esta capacidad, en contraste con la exclusividad mutua, parece reflejar el conocimiento real de las relaciones palabra-mundo, ya que una entidad puede ser nombrada según todas las categorías conceptuales a las que pertenece.

Existen algunas propuestas sobre las limitaciones posibles de la polisemia en las producciones de los niños en el desarrollo temprano de la lengua materna:

- a. la polisemia puede ser suspendida durante la adquisición de las primeras palabras. La exclusividad mutua puede manifestarse si los niños oyen un segundo nombre para una palabra ya etiquetada. Esto puede tener como resultado que los niños dejen de producir todas las etiquetas apropiadas para el referente, o bien producen solo algunas de ellas;
- b. la polisemia puede estar limitada por el conocimiento de los niños acerca de las relaciones entre las palabras y los referentes. Si los niños tienen acceso a varias etiquetas de un referente sin saber por qué se aplica cada etiqueta, entonces pueden producir etiquetas inconsistentemente. Cada etiqueta será apropiada en diversas situaciones según el aspecto del referente que sea evocado;
- c. los niños pueden limitar la polisemia porque creen que le corresponde una etiqueta a cada entidad; y
- d. las creencias de los niños pueden ser independientes de la denominación. Esto significa que pueden producir palabras apropiadas para un referente sin tener conocimiento del poder y de la flexibilidad de la comunicación conferida por la polisemia.

Deák y otros (2001), para el inglés, proponen que los niños no poseen una tendencia de UNA PALABRA POR OBJETO, sino que los comportamientos de exclusividad mutua se manifiestan en diverso grado en distintas situaciones de aprendizaje de palabras. Este efecto puede ser transitorio y no necesariamente restrictivo en el proceso de adquisición de la lengua materna.

Los autores sugieren que todos los niños con desarrollo normal a los 3 años y probablemente menores pueden producir etiquetas de múltiples categorías para una entidad, ya que la polisemia no se suspende en situaciones de aprendizaje de palabras, aunque justo después de aprender una etiqueta nueva, los niños pueden limitar temporalmente las etiquetas conocidas debido a significados confundibles, a la pronunciabilidad de las palabras o a otras variables. Sin embargo, no se puede afirmar que los niños posean la capacidad de asignar una entidad referida a múltiples categorías antes de que posean un léxico lo suficientemente amplio como para incluir tantas palabras de modo que una etiqueta se pueda aplicar a distintos referentes.

Finalmente, cabe destacar que los estudios de Deák y otros (2001), Diesendruck y Shemer (2006), y Scofield y Behrend (2007), no logran especificar cuál conocimiento conceptual y léxico es requerido por la polisemia, ya que puede ser que los niños produzcan una etiqueta para una entidad referida en un contexto y otra etiqueta para la misma entidad en otro contexto, sin representar explícitamente las relaciones semánticas categoriales, o bien pueden creer que ambas palabras se aplican simultáneamente. Las etiquetas se adaptan a exigencias específicas del contexto o a ciertas indicaciones, de acuerdo a las cuales el niño puede cubrir todas las opciones al cambiar de una categoría denominativa a otra.

2.5. Sobreextensión y restricción semántica

El fenómeno de la SOBREEXTENSIÓN se refiere a la extensión de significados léxicos nominales más allá de sus referentes iniciales. Estos errores implicados en la adquisición de la lengua materna son aún un asunto complicado. Todavía se intenta dilucidar qué propiedades perceptuales de los referentes son más probables de ser respetadas en las extensiones (como forma, textura, color, etc.), o si realmente es una propiedad dinámica como la función de los objetos la que finalmente se utiliza para extender los significados léxicos más allá de los referentes iniciales.

Los estudios sobre la sobreextensión han propuesto diversas explicaciones sobre las causas que producen este fenómeno:

- a. una palabra incorrecta puede ser un error de categoría; los niños pueden aplicar mal una etiqueta (“perro” por “caballo”), porque representan equivocadamente la categoría, en relación al estándar adulto. Este enfoque se basa en el grupo de características semánticas relevantes que los niños abstraen de una categoría particular (forma, función, etc.);
- b. los errores de sobreextensión son una solución pragmática para un vocabulario insuficiente; los niños pueden ofrecer nombres conocidos para objetos nuevos, porque poseen recursos limitados para referirse a las cosas en el mundo. Entonces, seleccionan una palabra conocida de otra categoría, incluso cuando su representación categorial subyacente es la misma que la de los adultos (los niños expresan el significado al resaltar la similitud entre referentes); y
- c. la sobreextensión corresponde a un error de recuperación. Los niños pueden mapear la palabra correcta con la categoría correcta, pero en el momento de la recuperación seleccionan la palabra incorrecta. Esta palabra se relaciona con mayor frecuencia perceptual o conceptualmente con la original, e incluso fonológicamente.

Gershkoff-Stowe (2006), para el inglés, investigó los errores de sobreextensión en los niños, especialmente los procesos a través de los cuales las palabras son seleccionadas para su denominación, basada en un modelo dinámico de activación y recuperación de conexiones asociativas en el nivel conceptual de la palabra. De acuerdo a la autora, todas las formas de sobreextensión pueden ser entendidas como fenómenos de recuperación. La propuesta está anclada en los procesos de recuperación sobre la base de la rivalidad de las distintas significaciones en el procedimiento de acceso léxico; según este proceso, la etiqueta producida para cierto objeto referido es un resultado de la activación entre diversas expresiones disponibles. El hecho de percibir un objeto activa el concepto de cosas similares, las que a su vez activarán las formas léxicas correspondientes y resultará que la forma con la mayor activación ganará.

Existen tres factores que influyen en las fuerzas de activación. En primer lugar, la activación aumenta como

una función de la similitud del objeto para instancias conocidas del concepto, es decir, es más probable que una mandarina sea etiquetada como “manzana” que una pelota de fútbol. En segundo lugar, la fuerza de activación es una función de la práctica; esto es, las etiquetas más empleadas están más disponibles que las etiquetas menos conocidas. Por último, la fuerza de activación depende del contexto; o sea, la activación perdura en el tiempo y además se extiende a conceptos y palabras relacionados. Estos tres factores, que subyacen a la selección léxica, pueden provocar todos los errores de etiquetación en los niños. Esto se debe a que en la etapa temprana del crecimiento léxico son particularmente vulnerables a los efectos del contexto, porque muchos vínculos entre objetos y conceptos, y conceptos y palabras son poco practicados, motivo por el que se producen las sobreextensiones.

El modelo de la rivalidad de las expresiones en la selección léxica logra explicar estos errores de producción, dado que los procesos que rivalizan entre sí parecen subyacer en el empleo de etiquetas por parte de los niños, cuando el objeto denominado es conocido para ellos o cuando es completamente nuevo. En este sentido, el conocimiento categorial relevante podría estar graduado e incrustado en el mismo proceso de selección y producción léxica: lo que los niños saben acerca de las categorías léxicas reside en la fuerza de sus vínculos entre objetos, categorías conceptuales y palabras, en el rango de similitudes que activan aquellos vínculos, y en la fuerza de las activaciones.

Si bien los niños de 2 y 4 años emplean los mismos procesos que hacen surgir las selecciones léxicas, los mayores parecen estar menos influenciados por la activación que los niños menores, quienes poseen una gran susceptibilidad al antagonismo léxico de recuperaciones previamente aprendidas. Esto puede ocurrir por el hecho de que los niños de 2 años poseen menos conexiones sólidas entre las palabras y las categorías conceptuales, lo que no inhibe la palabra previamente activada, permitiendo que esté activada por más tiempo.

En suma, la explicación más aceptada sostiene que la palabra que el niño produce en cualquier momento para etiquetar un objeto es el producto del conocimiento del niño acerca del objeto y la categoría, y de la fuerza del vínculo de esa categoría conceptual con la palabra, de manera

contextualmente relevante. Es así que los errores de sobreextensión y recuperación son un producto de la fuerza del conocimiento léxico de los niños y no de los procesos fundamentales de selección léxica: los niños pequeños parecen aceptar una similitud de forma más amplia, que los lleva a una denominación menos acotada de los objetos ambiguos, es decir, sus procesos de selección léxica son aplicados más libremente que en el uso adulto.

En relación con las sobreextensiones, sigue siendo un tema de interés central el determinar qué propiedades perceptuales de los referentes dan origen a este fenómeno; cuáles atributos son más probable que sean respetados en el mapeo a cierta categoría conceptual: si las propiedades estáticas como la forma, el color, la textura, etc.; o las propiedades dinámicas, como la función.

De acuerdo con un primer enfoque, se ha aseverado comúnmente que las sobreextensiones se basan en rasgos perceptuales, especialmente en la forma. También se han tomado en cuenta los rasgos de tamaño, sonido, sabor y textura, así como la relación taxonómica existente entre los referentes (Dale, 1980). No obstante, Gelman y otros (1998) afirman que los datos contrarargumentan la explicación basada en la forma de las sobreextensiones; la forma de los objetos, aunque es prominente, no tiene una prioridad especial en las representaciones semánticas de niños de 2 a 4 años.

Los factores que sí juegan un rol fundamental son el conocimiento léxico previo y la palabra específica emitida. Los niños sobreextienden en más oportunidades cuando no saben el nombre del referente que cuando lo saben. Este hecho es consistente con el principio de exclusividad mutua, que predice que los niños deberían evitar sobreextender una palabra a una entidad que ya tiene una etiqueta conocida.

El conocimiento léxico previo influye en la naturaleza y la frecuencia de los errores de sobreextensión de los niños, dado que, cuando los niños se enfrentan a referentes desconocidos, utilizan la forma para determinar la extensión de la etiqueta (quizás porque la forma es la información más accesible que se puede obtener acerca de un objeto desconocido); pero cuando se enfrentan a referentes conocidos, los identifican sobre la base tanto de la forma como de la categoría taxonómica.

Gelman y otros (1998) reflexionan sobre tres motivos por los que los niños podrían sobreextender basándose en la forma:

- a. los errores basados en la forma son más frecuentes cuando las referencias son desconocidas para los niños, lo que sugiere que la forma puede ser relativamente más accesible que otro tipo de informaciones, como la taxonómica. Esta podría ser la base de los errores de clasificación, ya que los niños pequeños pueden sobreextender al clasificar erróneamente una entidad referida;
- b. a veces los niños pueden sobreextender basados en la forma porque el objeto con la misma forma es tratado como una representación de lo referido que está siendo nombrado; y
- c. los niños tratan algunas palabras como si fueran clasificadores. Existen palabras que pueden extenderse a diversas clases de objetos (por ejemplo, “bola de boliche”, “bola de pelos”, “bola de nieve”, etc.) y que funcionan como un clasificador de forma incluso para los adultos. Los autores argumentan que este hecho puede no ser un caso de sobreextensión, si los niños simplemente están omitiendo la porción de la frase que especifica la sustancia.

En resumen, el estudio de Gelman y otros demuestra que los niños, a los 2 años, se valen tanto de la relación taxonómica de nivel subordinado como de la forma al extender los significados de las primeras palabras. Por último, a pesar de que las sobreextensiones disminuyen con la edad, se comprueba que las sobreextensiones son, en parte, errores de uso y que las sobreextensiones en la comprensión que indican errores de denominación son las verdaderas sobreextensiones que existen en el uso adulto.

A pesar de lo anterior, la centralidad de las propiedades funcionales ha sido reconocida por muchos autores, incluso por quienes sostienen que la función no es un criterio para la pertenencia a una categoría, sino solo un indicio de identificación con ellas. Esto no supone que los adultos solo utilicen la función como un criterio de categorización, ya que, por ejemplo, se descubrió que los

adultos hacen una priorización de la importancia relativa de los roles de la función, la sintaxis y las propiedades de los referentes al determinar los significados de palabras nuevas, en el siguiente orden: función, sintaxis y similitud de forma (Mueller y Cramer, 2001)

Kemler Nelson y otros (2003), para el inglés, observaron que, al pedirle a niños de 4 años que inventen una etiqueta para un objeto y al mostrarles únicamente la manera cómo este funciona, los niños retienen una fuerte relación entre las funciones y los nombres de los artefactos. De esto se deriva que una gran cantidad de las etiquetas nuevas proporcionadas por los niños se corresponden más con las funciones de los objetos que con sus rasgos perceptuales. Ahora bien, cuando la función del objeto no es explicitada, los niños tienden a basarse en los rasgos perceptuales sobresalientes de los objetos para etiquetarlos.

Está suficientemente claro que los niños no les asignan nombres a los objetos automáticamente y sin reflexión, basándose en los rasgos perceptuales sobresalientes, tales como las formas de los objetos o sus partes, o en vinculaciones previamente establecidas; la información funcional, lejos de ser información a la que los niños pequeños son inmunes, también es un fundamento importante para los nombres que les dan a los artefactos.

Mueller y Cramer (2001), para el inglés, han abordado antes el mismo problema que Kemler Nelson y otros (2003), pero lo hacen en niños de 3 y 4 años. En su estudio, los niños no parecen recurrir a la información funcional, a pesar de que la función sí puede ser un criterio en la categorización cuando esta no se enfrenta a otras propiedades. Estos autores exponen diversas explicaciones para esa aparente contradicción: quizás los niños de esa edad son menos capaces de inferir la similitud de función sobre la base de la similitud de sustancia, de lo que lo pueden hacer sobre la base de la similitud de forma; puede ser que esos niños no hayan tenido suficiente experiencia con las funciones de los objetos en particular; y, por último, quizás los niños no son capaces de incorporar la función como un criterio crítico si la función se enfrenta a otros criterios para la categorización.

En este sentido, puede argumentarse que los niños de 3 y 4 años aún no desarrollan los fundamentos necesarios

para el uso de la función material como un criterio para la extensión de nuevos nombres o que todavía no han descubierto la importancia de la función en la categorización y la etiquetación, como sí lo hacen los niños entre 7 y 9 años. Los niños menores dependen más fuertemente de la forma que los niños de 7 años, quienes ya aprenden a predecir con precisión la extensibilidad de la función de un referente a otro, incluso cuando la función se basa en el material, aunque no dejan de recurrir a las sobreextensiones basadas en la forma; en el caso de los niños de 9 años, ellos ya han desarrollado las habilidades cognitivas diferenciales para extender las palabras sobre la base de la información funcional, de acuerdo al patrón adulto.

Mueller y Cramer (2001) proponen algunas explicaciones para los desarrollos observados entre los 4 años y la adultez. Estos autores señalan algunos factores que pueden contribuir a las diferencias relativas a las edades, en cuanto a la mayor dependencia de la función por parte de los niños, que de la forma en la categorización; estas hipótesis aseveran lo siguiente:

- a. la función es central para la categorización. Esto significa que la función es el criterio más importante para la categorización, porque las categorías existen para propósitos inferenciales o, al menos, la función sirve como un importante indicio para la categorización. Esta posibilidad puede ser consistente con los enfoques que sostienen la existencia de un cambio en la atención de los niños desde características perceptuales a características menos evidentes. Puede argumentarse también que los niños esperan que las etiquetas se refieran a algo que sea constante, ya que con ellas se puede realizar un mapeo semántico particularmente transparente para la palabra perceptual-conceptual. En este sentido, las funciones de los objetos no son siempre fácilmente observables, así que su estabilidad en diversas entidades puede estar solapada. Además, un objeto dado puede ser usado para muchas funciones, no todas las cuales son las más importantes para su categorización. Así, la dificultad cognitiva para realizar inferencias acerca de las características perceptuales sería la causa de la inhabilidad de los niños para apreciar la centralidad de la función en la categorización;

- b. la experiencia ayuda a los niños a determinar que los objetos dentro de las categorías nominales comparten la función más a menudo que otras propiedades. En otras palabras, los niños pueden discriminar estas probabilidades y recurrir a ellas en sus sobreextensiones de los nombres nuevos que aprendan; y
- c. la respuesta a los estímulos dependerá de una combinación de factores basados en el contexto y el conocimiento; si estos resaltan la función, entonces se puede inferir que esa función es un criterio obvio para la categorización. Los niños menores pueden estar menos atentos a las condiciones del contexto que los niños mayores, de modo que los niños menores no notan que la función está siendo destacada. No obstante, esta posibilidad tendría una frecuencia menor.

A modo de resumen, la manera cómo estos factores puedan afectar en el desarrollo de las habilidades en la sobreextensión de etiquetas en los niños no está clara; pero si es seguro que, con el tiempo, los niños simplemente aprenden más acerca de la naturaleza de las características materiales de los objetos y de las funciones relativas a ellas. Esto ocurre en la medida en que los niños adquieren los fundamentos cognitivos para comprender las funciones, especialmente aquellas asociadas con los materiales de los que las cosas están hechas. Así, la familiaridad de los niños en la comprensión de los aspectos materiales y de las propiedades funcionales de ellas es clave en su desarrollo lingüístico.

2.6. Elección de los referentes de los argumentos proposicionales

Tal como ha sido descrito en modelos composicionales, la referencia no es un fenómeno que involucre solo significados léxicos aislados, sino que también afecta a la significación léxica en el contexto oracional; esto supone que los niños identifican los referentes de los argumentos verbales, aun cuando utilizan argumentos nulos. Los referentes de los argumentos nulos plantean además el hecho de que no están representados como constituyentes en la estructura oracional emitida.

El fenómeno de omisión de argumentos es transversal a dos clases de lenguas: las de argumento explícito, en la que los argumentos deben ser explicitados obligatoriamente y las de argumento nulo, en las que los argumentos pueden ser omitidos opcionalmente. Cuando los niños adquieren una lengua, sea esta de argumento nulo o no, deben aprender que, en el caso en que sea necesario, algunas emisiones pueden ser agramaticales al omitir argumentos que la lengua permite y que los argumentos explícitos deben ser proporcionados.

Guerriero y otros (2006), para el inglés y el japonés, examinan si las elecciones referenciales de los argumentos por parte de los niños están motivadas por las características pragmáticas de los referentes discursivos durante las diferentes etapas de desarrollo; no solo para niños que desarrollan lenguas de argumento nulo, sino también para aquellos que aprenden lenguas de argumento explícito.

La hipótesis de la investigación aludida se basa sobre la suposición de que las elecciones referenciales dependen del supuesto que el hablante hace respecto del status de la información en la mente del oyente, elecciones que posteriormente se reflejan en el discurso. En otras palabras, los referentes conocidos son más susceptibles de ser omitidos en el discurso, mientras que es más probable que los referentes nuevos sean representados por argumentos nominales. El motivo de este comportamiento sería que el hablante se esfuerza por ser lo más explícito posible, de modo que el oyente identifique sin ambigüedades el referente cuando la información nueva se considera más informativa y más relevante pragmáticamente que la información dada.

Actualmente, se han establecido dos enfoques que intentan explicar este fenómeno:

- a. *Enfoque basado en la competencia:* la competencia gramatical subyacente de los niños es distinta de la de los adultos y, por eso, permite la omisión de los argumentos en contextos oracionales donde la gramática adulta no lo hace.
- b. *Enfoque basado en la actuación:* propone que las omisiones agramaticales de los argumentos ocurren en el nivel de la producción del lenguaje y no en el de la competencia. Se asume que los niños poseen

una capacidad gramatical correcta desde muy pequeños y que omiten los argumentos como resultado de recursos de procesamiento inmaduros o limitados. Con el tiempo la omisión de los argumentos declina gradualmente hasta que finalmente desaparece.

Los resultados del estudio ponen en duda la hipótesis acerca de la sensibilidad de los niños a las estrategias discursivo-pragmáticas en las etapas tempranas del desarrollo: desde un primer momento, las elecciones referenciales de los niños no son realizadas de acuerdo a estos principios. Esto significa que la forma argumental no puede ser explicada solo por los principios discursivo-pragmáticos (relación entre la elección referencial y el status informativo de los argumentos), sino que también deben ser tomados en cuenta factores como el status de los referentes del discurso (conocidos o no) y el input proporcionado por los padres.

3. DISCUSIÓN

El modelo de adquisición del componente semántico, vigente en la década de los 80, que aborda el estudio de su ontogénesis por parte de los niños, aprendices de la lengua materna, puede ser sintetizado a través de los aspectos siguientes:

- a. los principios básicos, involucrados en la adquisición de la lengua materna tales como la especificidad del lenguaje como rasgo exclusivamente humano, el uso creativo de los actos lingüísticos y la rapidez del desarrollo de la lengua materna;
- b. los determinantes de base, tenidos por verdaderos, que corresponden a la dotación biológica, al procesamiento cognitivo y la disposición hacia la interacción social, los que hacen efectivo el desarrollo de la competencia de los distintos componentes de las lenguas;
- c. las etapas que describen este proceso de ontogénesis lingüística, caracterizadas como: la etapa prelingüística, la etapa holofrásica, la etapa de dos palabras por vez y la de multipalabras, en términos de desarrollo semántico temprano y tardío;

- d. la identificación de varios factores que intervienen en el desarrollo de los léxicos tempranos: las propias experiencias del niño, las acciones y cambios del ambiente, la función comunicativa que expresan las palabras, el contexto de uso y los modelos maternos de la lengua que se emplea alrededor y los intentos verbales de los niños;
- e. la confirmación empírica de que en la etapa temprana la significación léxica de los niños pequeños no corresponde a la significación del adulto, verificada por la sobreextensión y la restricción léxicas;
- f. la convicción teórica de que el proceso de desarrollo semántico no se rige por un parámetro lógico que concordaría con un aprendizaje cuyo devenir va de lo concreto a lo abstracto;
- g. la etapa tardía corresponde al desarrollo del significado proposicional que consiste en la adquisición de relaciones cognitivas entre entidades objetales y eventos en transcurso o proceso, relaciones o vínculos que se establecen sobre la referencia, en contextos pragmáticos diversos;
- h. el contexto pragmático, ideacionado como un entorno interaccional, comunicativo e intencional en el cual se realizan una cantidad de actividades sociales-funcionales, caracterizadas como interacciones dialógicas o convencionales;
- i. las capacidades sociales de los niños pequeños que emergen precozmente, que son la base del desarrollo del contenido proposicional a partir de la comunicación prelingüística, en las interacciones niño-adulto;
- j. la acción intuitiva de los adultos quienes les hablan a sus niños, menores de dos años, enfocados en el aquí y el ahora, mostrando entidades objetales, acciones, procesos, cambios de estados, etc., en los cuales el adulto y el niño pueden afectar y ser afectados por lo que los rodea en las diversas rutinas y juegos que ellos emprenden;
- k. la orientación hacia el entorno y la mostración de entidades y sucesos extralingüísticos por parte del adulto los que conforman hechos referenciales esenciales para la adquisición del contenido semántico de la lengua materna, mediante la interacción convencional; y

1. la estrategia fundamental de desarrollo semántico que estriba en la complejización por niveles composicionales y en la expansión del segmento de superficie, proceso que permite la representación de la realidad y el mundo.

El modelo de adquisición semántica reseñado en la primera sección de esta investigación reconoce, en cierto sentido, la importancia del proceso de parear etiquetas con entidades, personas y eventos del entorno en el desarrollo lingüístico infantil. Sin embargo, no se lo considera un procedimiento central en el desarrollo semántico. Tampoco considera cuánto influye en el dominio cognitivo o en el aspecto interaccional de la lengua.

Estas nuevas investigaciones indagan sobre cómo la referencia interviene en el desarrollo semántico, realizando una ampliación de los aspectos referenciales, más que considerar, como lo hacía el modelo anterior, un mero pareamiento entre entidades y etiquetas. Así, la extensión semántica del significado se examina desde otros parámetros innovadores, los que se entienden como aspectos comunes a diversas lenguas.

Los nuevos aspectos considerados se refieren al origen de la sobreextensión y la restricción semánticas, a la adquisición de las categorías conceptuales y al mapeo, así como a la importancia de la atención compartida y de los gestos en el desarrollo de la referencia. También se analizan el papel del contexto inmediato y la desambiguación de los referentes, junto con la comprensión de la referencia ausente, la categorización y la elección de los referentes de los argumentos proposicionales.

- a. **La referencia conjunta.** El conocimiento de lo que una palabra significa no requiere sólo señalar vagamente al referente, sino requiere de la indicación explícita de cual es él; las hablas maternas poseen un efecto facilitador mediante la referencia conjunta, entendida como la atención compartida entre los interlocutores. Según la edad del niño, se establece una sucesión de etapas: la fase de reciprocidad afectiva, la fase de referencia no verbal y la fase de referencia lingüística, entre 0 y 1;6 años; la madre, sustentada en la relación afectiva con el niño, emplea el gesto para resaltar los referentes usando

el recurso de marcación ostensiva. La indicación de entidades por parte de los niños se utiliza para compartir la atención y el interés, distinguiéndose dos funciones en el principio de la atención compartida: (i) dirigir la atención del adulto, alineándola con la suya propia y (ii) expresar interés por parte del niño sobre un referente, esperando que el adulto fije su atención sobre ello. El aumento gradual de las habilidades de comunicación referencial de los niños de un año permite a las madres ocupar diversos estilos de interacción, facilitando el conocimiento léxico de sus hijos por medio de la estrategia de mantención del foco de atención, así como de desviación de la atención. Ambos procesos son determinantes en la producción de gestos y palabras en etapa temprana.

La alternancia de gestos y de expresiones lingüísticas proporcionan a los niños de dos años un nuevo recurso para la comunicación referencial. Si el gesto resulta ineficaz, los niños disponen de protoexpresiones, aceptadas por el adulto como etiquetas de los referentes. En los estudios examinados se confirman las habilidades de tomar en cuenta el contexto, de tal manera de adaptar el comportamiento verbal y no verbal a la referencia. Las descripciones de los referentes se hacen por medios gestuales y verbales. La configuración espacial de los objetos puede influir en la eficacia de los gestos de indicación, sin que por ello se supere la ambigüedad referencial en más de alguna ocasión. Después de los tres años, los niños desambiguan el acto de referir o las indicaciones deícticas imprecisas mediante descriptores verbales.

b. **La referencia y el contexto mediato.** El desplazamiento de la referencia del contexto inmediato representa en la adquisición de la lengua materna un importante avance conceptual y lingüístico, pues son los procedimientos de la lengua los que posibilitan tal desligamiento del contexto referencial inmediato. El uso de la referencia ausente incluye cuatro habilidades fundamentales que se registran entre 0 y 1 año: (i) habilidad para indicar a través de la mirada o un gesto sobre la entidad referida, (ii) habilidad para representar entidades referidas no disponibles en el contexto inmediato, (iii) habilidad para reconocer que las palabras representan entidades conceptuales más que estar unidas físicamente a los referentes, y (iv) la habilidad

de comprender que la referencia ausente se relaciona con el acto de identificar intenciones del interlocutor que corresponde a un foco mental compartido, no presente en el contexto inmediato. Los niños de 1;3 años producen algunas respuestas específicas, caracterizadas como referencia ausente en la búsqueda de objetos y personas. Entre los 2;0 y los 2;6 años, comienzan a producir respuestas verbales esperadas sobre entidades ausentes, y en relación con eventos en transcurso los niños ya pueden realizar referencia a sucesos pasados. En este proceso se describen a lo menos dos estrategias: la predominancia del andamiaje adulto, es decir, la orientación del adulto que induce al niño a participar del pasado inmediato, y la referencia a eventos de rutina, del pasado y del futuro inmediato, por medio del apoyo materno.

c. La referencia ausente y la categorización: el mapeo rápido. El procedimiento denominado mapeo explica cómo se establece el significado léxico en los niños pequeños; este recurso les permite hacer referencia a entidades ausentes utilizando mecanismos lingüísticos. El mapeo es una estrategia cognitiva que facilita el desarrollo rápido del léxico, al comprender el significado de una expresión, después de sólo unas pocas exposiciones a ella. Esto es posible porque una palabra adquiere significación por su conexión referencial a una categoría conceptual, coherente con la representación extensional del mundo. De acuerdo con la teoría de los prototipos, las entidades y los eventos del mundo se organizan en categorizaciones a partir de los atributos de los referentes, discriminados como los miembros más centrales y sobresalientes. Se destacan dos aspectos que forman parte de esta estrategia: (i) Retención extendida, en la cual los niños no asignan una etiqueta empleada para un objeto X a otro objeto Y en un nuevo acto de referencia, aun cuando el primero de ellos esté a la vista. Por el contrario, los niños buscan un referente nuevo al oír una etiqueta nueva. (ii) Preferencia extendida, en la cual los niños no asignan una segunda etiqueta a un mismo objeto que ya tiene una asignada, incluso cuando no hay un nuevo objeto a la vista que podría ser un referente potencial. Los niños se resisten a reasignar una etiqueta nueva a un objeto recién mapeado. Cuando son mayores de 4 años mantienen de manera más estricta

la retención extendida y la preferencia extendida. Si son menores de 3 años, pueden desligarse fácilmente de los mapeos iniciales.

d. **La referencia y la desambiguación.** Este tipo de indagación relaciona el mapeo rápido con el efecto de desambiguación definido como la tendencia de los niños a mapear un nombre nuevo con objeto nuevo más que afirmarlo a uno ya conocido, evitando así la ambigüedad en la nominación de referentes. Dicho efecto se soporta en el principio de exclusividad mutua que corresponde a la inclinación de los niños a aceptar sólo un nombre por entidad o evento referido. Las explicaciones sociopragmáticas del efecto de desambiguación sostienen que los niños pequeños tienen ciertas expectativas acerca de los propósitos referenciales de las personas adultas. La expectativa infantil se rige por otro principio, el de convencionalidad según el cual, dada una situación específica, los niños pueden desarrollar la expectativa que los adultos usan una etiqueta específica para expresar cierto significado. La expectativa está basada en el principio de expectativa de competencia, según el cual, en contextos referenciales ambiguos, éste proporciona la motivación pragmática para que los niños infieran que hay un referente para la nueva etiqueta; alrededor de los dos años, hay evidencia de que se rigen por el principio de expectativa de competencia. Estudios más recientes demuestran que los niños pequeños aplican gradualmente otros principios para diferenciar la desambiguación relativa a los hechos referidos de aquella relativa a palabras nuevas. Las conclusiones de estos estudios se contraponen con la capacidad de la polisemia por lo que se propone que los comportamientos de exclusividad se manifiestan en diversos grados y que los niños de tres años producen etiquetas correspondientes a múltiples categorías para una entidad, a pesar de que no hay certeza de cuál conocimiento conceptual y léxico exige la polisemia.

e. **Sobreextensión semántica.** Los nuevos análisis sobre la sobreextensión, aspecto clave en la adquisición de las habilidades referenciales, se han orientado a concebirla como errores en el uso temprano de las palabras, concluyendo que la sobreextensión puede ser: (i) un error de categoría, (ii) una solución pragmática para un vocabulario

insuficiente, y (iii) un error de recuperación, dependiendo de la fuerza de activación. El examen de la noción de error de la recuperación presupone que la fuerza de activación aumenta según la similitud del objeto referido, según la práctica de la etiqueta más o menos usada y según la dependencia del contexto. La conclusión que se deriva de lo anterior sostiene que los errores de sobreextensión y de recuperación por parte de los niños se producen por el conocimiento léxico que ellos disponen y no por procesos de selección léxica basados en la fuerza de activación. Otros intentos buscan dilucidar si las sobreextensiones se basan en los atributos, entendidos como propiedades taxonómicas, o en la función de los sujetos referidos. Se concluye que, si bien la función es central para la categorización, los niños menores de tres años no la usan como base de la sobreextensión. Hay acuerdo en el hecho de que los niños pequeños no asignan automáticamente nombre a los sujetos; ellos se apoyan en rasgos perceptuales sobresalientes, en la medida que la información funcional va alcanzando un grado de relevancia, lo que aumenta con la edad. Los niños que se encuentran entre los 7 y 9 años establecen categorizaciones a partir de la relación entre el conocimiento de los atributos y las funciones materiales que se derivan de éstos.

f. Elección de los referentes de los argumentos proposicionales. La referencia se vincula de manera inherente con la conformación del significado proposicional de la oración. Por esta razón, la referencia afecta los significados léxicos dentro del contexto oracional. Se supone que la elección de los argumentos oracionales implica la identificación de los referentes. La estructura gramatical de las lenguas de argumento nulo, en contraste con lenguas de argumento explícito, proporciona un espacio experimental que examina el hecho de que los niños deben percatarse que la omisión de alguno de los argumentos, en ambas clases de lengua, es agramatical. Dos enfoques intentan explicar este fenómeno: el primero, basado en la competencia, aseverando que la competencia infantil, al ser diferente de la del adulto, produce omisiones de esta clase. El otro, basado en la actuación, asume que la omisión de argumento en ambas lenguas es el resultado de la inmadurez y limitaciones cognitivas, que se superarán con

el tiempo. Los resultados alcanzados no validan el hecho de que las elecciones de los argumentos estén motivadas por aspectos discursivo-pragmáticos en la etapa temprana. La forma argumental de la proposición no puede ser explicada solo por la elección referencial y por el nivel informativo de los referentes en el contexto situacional, sino que deben considerarse otros factores tales como si éstos son conocidos o no previamente y si los adultos los han incluido en la atención compartida.

4. CONSIDERACIÓN FINAL

Tal como se demuestra en esta indagación, la referencia es un proceso fundamental en la adquisición del aspecto semántico de la lengua materna y su estudio –que no implica una adscripción estricta a las teorías referencialistas– es esencial para comprender este desarrollo. La comunicación referencial basada en la interacción requiere ser analizada en la elaboración del discurso. Por lo tanto, nos interesa examinar, en una futura investigación y por medio de un estudio longitudinal, la manera como participan los principios recién reseñados en la construcción de ESTRUCTURAS DE REALIDAD. Estas estructuras conceptuales son rasgos esenciales en la significación lingüística, entendida en sus dimensiones semántica y pragmática, al momento de elaborar el discurso y el texto. Para un estudio de esta naturaleza, es necesario asumir una perspectiva más global, que incluya los principios descritos en el estudio de la referencia, relacionándolos con la categoría semántico-textual llamada MUNDO POSIBLE; esta debe entenderse como el factor principal en la constitución de mundos proyectados, mediante categorías léxicas, proposicionales, parámetros semánticos de referencia e independización del contexto inmediato.

5. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ACUÑA, Ximena y Franklin SENTIS, 2004: “Desarrollo pragmático en el habla infantil”, *Onomázein* 10, 33-56.
- CLARK, Herbert y Eve CLARK, 1977: *Psychology and Language*, New York: HBJ.

- COLE, Patricia, 1980: *Language disorders in preschool children*, U.S.A.
- BROWN, Roger, 1973: *A first language: the early stages*, Cambridge: Harvard University Press.
- DALE, Philip, 1980: *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*, México: Trillas.
- DEÁK, Gedeon, Loulee YEN y Jeremy PETTIT, 2001: "By any other name: when will preschoolers produce several labels for a referent?", *Journal of Child Language* 28, 787-804.
- DE VILLIERS, Peter y Jill De VILLIERS, 1980: *Primer lenguaje*, Madrid: Morata.
- DIESENDRUCK, Gil y Ginnat SHEMER, 2006: "Young children's expectation of competence in word learning", *Journal of Child Language* 33, 321-338.
- FERNÁNDEZ, Marina y Alberto ANULA, 1995: *Sintaxis y Cognición*, España: Síntesis.
- FILLMORE, Charles. En Carl KIRSCHNER, 1981: *Semántica generativa del español*, Salamanca: Almar.
- FILLMORE, Charles, 1966. En Heles CONTRERAS, 1971: *Los fundamentos de la gramática transformacional*, España: Siglo XXI.
- GELMAN, Susan, William CROFT, Panfang FU, Timothy CLAUSNER y Gail GOTTFRIED, 1998: "Why is a pomegranate an *apple*? The role of shape, taxonomic relatedness, and prior lexical knowledge in children's overextensions of *apple* and *dog*", *Journal of Child Language* 25, 267-291.
- GERSHKOFF-STOWE, Lisa, Brenda CONNELL y Linda SMITH, 2006: "Priming overgeneralizations in two- and four-year-old children", *Journal of Child Language* 33, 461-486.
- GLUCKSBERG, Sam y Robert KRAUSS, 1967: "What do people say after they have learned to talk? Studies of the development of referential communication", *Merrill-Palmer Quarterly* 13, 309-316.
- GLUCKSBERG, Sam, Robert KRAUSS y E. Tory HIGGINS, 1975: "The development of referential communication skills", *Review of child development research* 4, 305-345.
- GLUCKSBERG, Sam, Robert KRAUSS y Robert WEISBERG, 1966: "Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings", *Journal of Experimental Child Psychology* 3, 333-342.
- GONZÁLEZ, Carlos, 2006: "La gramática del papel y la referencia: una aproximación al modelo", *Onomázein* 14.
- GUERRIERO, Sonia, Yuriko OSHIMA-TAKANE y Yoko KURIYAMA, 2006: "The development of referential choice in English and Japanese: a discourse-pragmatic perspective", *Journal of Child Language* 33, 823-857.
- HALLIDAY, Michael, 1982: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona: Editorial Médica Técnica S.A.
- HUANG, Chiung-chih, 2000: "Temporal reference in Chinese mother-child conversation: morphosyntactic, semantic and discourse-pragmatic resources", *Journal of Child Language* 27, 421-435.

- KEMLER NELSON, Deborah , Lindsay HERRON y Morgan HOLT, 2003: "The sources of young children's name innovations for novel artifacts", *Journal of Child Language*, 30, 823-843.
- LEGERSTEE, Maria, Jean VARGHESE y Yolanda VAN BEEK, 2002: "Effects of maintaining and redirecting infant attention on the production of referential communication in infants with and without Down syndrome", *Journal of Child Language* 29, 23-48.
- LISZKOWSKI, Ulf, Malinda CARPENTER y Michael TOMASELLO, 2007: "Reference and attitude in infant pointing", *Journal of Child Language* 34, 1-20.
- LOBNER, Sebastian, 2002: *Understanding semantics*, London: Arnold.
- MERRIMAN, William y Laura BOWMAN, 1989: "The mutual exclusivity bias in children's word learning", *Monographs of the Society for Research in Child Development* 54, 3-41.
- MUELLER, Virginia y Lisa CRAMER, 2001: "Function as a criterion for the extension of new words", *Journal of Child Language* 28, 87-125.
- NELSON, Katherine, 1973: "Structure and strategy in learning to talk", *Monograph of the Society for Research in Child Development* 38, 1-135.
- NELSON, Katherine, 1975: "The nominal shift in semantic-syntactic development", *Cognitive Psychology* 7, 461-479.
- NINIO, Anat y Catherine SNOW, 1996: *Pragmatic development*, Oxford: Westview Press.
- O'NEILL, Daniella y Jane TOPOLOVEC, 2001: "Two-year-old children's sensitivity to the referential (in)efficacy of their own pointing gestures", *Journal of Child Language* 28, 1-28.
- PÁEZ, Gloria, 1996: *Adquisición y desarrollo de actos de habla: una aproximación a la ontogenia de la pragmática*. Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago.
- ROSCH, Eleanor y Barbara LLOYD (eds.), 1978: *Cognition and categorization*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SAYLOR, Megan y Dare BALDWI, 2004: "Discussing those not present: comprehension of references to absent caregivers", *Journal of Child Language* 31, 537-560.
- SCOFIELD, Jason y Douglas BEHREND, 2007: "Two-year-olds differentially disambiguate novel words and facts", *Journal of Child Language* 34, 875-889.
- SENTIS, Franklin, 1981: "Adquisición y desarrollo de la oración transitiva en español: estudio de caso", *Signos XII*, 79-94.
- SENTIS, Franklin y otros, 1984: *Desarrollo morfosintáctico del lenguaje infantil*, Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- SLOBIN, Dan, 1976: *Psicolingüística, Argentina: Paidós*.
- WILKINSON, Krista y Kim MAZZITELLI, 2003: "The effect of 'missing' information on children's retention of fast-mapped labels", *Journal of Child Language* 30, 47-73.