



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Mahler, Paula

Unidades léxicas: Representación y definición en el desarrollo lingüístico

Revista Signos, vol. 37, núm. 56, 2004, pp. 59-73

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013763005>

- ▶ 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

Unidades léxicas: Representación y definición en el desarrollo lingüístico

Paula Mahler
*Universidad de Buenos Aires
Argentina*

Resumen: Este artículo presenta resultados de un trabajo de investigación que vincula terminología y adquisición del lenguaje. Su objetivo es doble: por una parte, establecer el tipo de representación que sujetos en edad escolar (entre los 7 y los 15 años) tienen de unidades léxicas de distinto tipo (*sustantivo* y *perro*) y, por otra, observar las correlaciones existentes entre el tipo de conceptualización y la formulación lingüística elegida para definir la unidad léxica. El primer análisis es cuantitativo, el segundo cualitativo. Para el análisis cuantitativo se utiliza el Test exacto de Fischer ($p \leq 0,05$). Los resultados permiten observar que, por una parte, los sujetos se diferencian en el tipo de representación que atribuyen a la unidad léxica *sustantivo*, pero no a la unidad léxica *perro*. Por otra parte, esto se evidencia en las formulaciones lingüísticas que utilizan para definir estas unidades léxicas, de manera que es posible establecer correlaciones entre conceptualización y formulación lingüística.

Palabras Clave: adquisición del lenguaje, adquisición de léxico, terminología, conceptualización, definición.

Lexical units: Representation and definition in linguistic development

Abstract: This paper presents the results of a research work that relates terminology to language acquisition. It has a double objective: on one hand, to establish the kind of representation scholars between the age of 7 and 15 have of different kinds of lexical units (*sustantivo* and *perro*); on the other hand, to study the existing relations between the type of conceptualisation and the linguistic formulation chosen to define the lexical unit. While the first analysis is quantitative, the second one is qualitative. For the quantitative analysis the exact Fischer Test is used ($p \leq 0,05$). The results show that differences among scholars are found as to the kind of representation attributed to the lexical unit *sustantivo*, but that these differences are absent as regards the lexical unit *perro*. This is also evident in the linguistic formulations employed to define these lexical units, in a way that it is possible to establish correlations between conceptualisation and linguistic formulation.

Key Words: language acquisition, lexical acquisition, terminology, conceptualisation, definition.

Recibido: 20 de mayo de 2004 **Aceptado:** 16 de agosto de 2004

Correspondencia: Paula Mahler (pmahler@fmed.uba.ar) Tel.: (054-11) 47906947. Universidad de Buenos Aires. TERMTEX Grupo argentino de investigación y docencia en terminología y texto. Marconi 1280, 1636 Olivos. Argentina.

INTRODUCCIÓN

Los trabajos de investigación sobre adquisición de léxico tienen, básicamente, dos vertientes: algunos se dedican al proceso de multiplicación geométrica del léxico que se verifica en los primeros años de edad y sus preguntas están dirigidas a saber cómo los sujetos incorporan palabras nuevas y qué mecanismos morfosintácticos utilizan para hacerlo (Clark, 1993; Gleitman, 1994; Mervis, 1983). La otra rama se dedica a sujetos que se encuentran ya en etapas de alfabetización y su objetivo consiste en el estudio de las relaciones entre vocabulario y capacidad lectora y de aprendizaje (Mc Keown & Curtis, 1987).

Este trabajo se enmarca dentro de una investigación mayor¹ cuyo objetivo es iniciar una indagación acerca de la adquisición del vocabulario que representa el conocimiento especializado, es decir, los términos. ¿Esto significa suponer que estas unidades experimentan un proceso de adquisición específico, diferente del de otras unidades léxicas? En realidad, esta es la pregunta más importante que la investigación quiere contestar. Sin embargo, parte de la respuesta afirmativa inicial proviene de la concepción de *término* con la que trabajamos, es decir, el hecho de que consideremos que los términos son unidades del lenguaje natural que, en tanto tales, integran aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales (Cabré, 1999). En este sentido, se trata de unidades de comunicación (inmediata o mediata) que se caracterizan por su variación (conceptual o vertical). Esta respuesta afirmativa inicial se completa con el punto de partida global que sostenemos respecto de la adquisición del lenguaje, ya que consideramos que ésta se produce en contextos específicos y en relación con intenciones determinadas. Así, las redes conceptuales que se instituyen en el contexto escolar en el abordaje de los temas científicos constituyen el contexto referencial y social en el que los términos, en tanto unidades léxicas, se inscriben.

Por consiguiente, consideramos que la adquisición de la terminología se integra a otros procesos cognitivos fuertemente vinculados al proceso educativo formal, lo que Angel Rivière (1999) denominaba funciones cognitivas de tipo 4, cuyas características, entre otras, implican utilizar de manera consciente recursos simbólicos; definirse en particulares relaciones asimétricas en las que la interacción discursiva tiene un papel decisivo; un altísimo grado de conciencia y control metacognitivo; la definición de operaciones y representaciones de carácter provisional e históricamente revisable y la exigencia de atención se-

lectiva y control consciente de la memoria de trabajo.

El tema de la adquisición de terminología está aún en pañales, de manera que solamente presentaremos conclusiones provisorias que tendrán que esperar la presencia de mayor contrastación empírica y discusión teórica.

En relación con lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que este trabajo es interdisciplinario. A continuación presentamos los interrogantes que permitieron postular estos cruces entre estudios terminológicos y estudios de adquisición del lenguaje. Luego, presentamos los resultados y discusión de parte del trabajo empírico que estamos realizando.

A su vez, la sección empírica se divide en dos partes: en la primera describimos el sistema de representación de dos unidades léxicas (*sustantivo* y *perro*) y comparamos el tipo de conceptualización que se comprueba para cada una de ellas en diferentes niveles de escolaridad (Estudio 1). Consideramos que estas unidades léxicas tienen diferente "valor" y, por consiguiente, predecimos que los sujetos no atribuirán el mismo tipo de rasgos en cada caso. En la segunda (Estudio 2), presentamos un estudio de las definiciones que sujetos entre 7 y 15 años proporcionan sobre un término de la lingüística –*sustantivo*– con el objetivo de: a) observar qué tipo de definición utilizan en correlación con el nivel de escolaridad; b) analizar las estrategias de formulación en la definición prototípica; y c) indagar acerca de las relaciones entre conceptualización y formulación en la definición.

1. Fundamentos teóricos

La discusión sobre los procesos de adquisición del lenguaje tiene larga data (podríamos remontarnos a la antigüedad grecolatina) y aún persisten posiciones diferenciadas respecto de problemas cruciales como, por ejemplo, la oposición entre desarrollo, adquisición o aprendizaje (como textos fundacionales: Bruner, 1983; Piatelli-Palmarini, 1979) o la adquisición del lenguaje entendida únicamente como el desarrollo de una capacidad biológica innata o como el producto de la interacción de esta capacidad con la participación en contextos sociales y el contacto con textos (Chomsky, 1975; Hickmann, 1995). Aquí sólo planteamos el punto de partida teórico global en el que se enmarca nuestra investigación. En otro trabajo (Mahler, 2000: 44) sosteníamos "que el lenguaje es, conjuntamente, un sistema de comunicación y de representación y que su adquisición/aprendizaje se produce en contextos sociales". En este sentido, pensamos que los proce-

sos de adquisición del lenguaje deben estudiarse a partir de textos producidos en situaciones concretas. Asimismo, entendemos que el aprendizaje del léxico también está marcado contextualmente. Dentro de esta línea, Katherine Nelson (1985) sostiene que los sujetos del rango de edades aquí estudiado (niños de edad escolarizada) se encuentran en un proceso en el que se consolida el tercer componente dentro del sistema de significado del niño, es decir, el de las relaciones sistemáticas de sentido, consistente en el establecimiento de relaciones léxicas entre las propias palabras. Estas relaciones dependen de los logros en cuanto a las representaciones conceptuales de las palabras –ligadas al contexto–, de las representaciones de las relaciones conceptuales –ligadas a los acontecimientos– y de la manifestación implícita o explícita de tales relaciones por parte de los otros hablantes. La autora considera que en este estadio se produce el dominio del sistema semántico, herramienta para “pensar de un modo descontextualizado o, más bien, para pensar en cualquier contexto que pueda establecerse, independientemente de la experiencia previa. También es obvio que su naturaleza simbólica es esencial para la manipulación lógica y matemática así como para el pensamiento científico” (Nelson, 1995: 225)². Por consiguiente, si seguimos estos criterios, la adquisición del vocabulario especializado comienza en las primeras etapas de escolarización a través de los textos, orales o escritos, correspondientes a las primeras materias escolares con las que los niños tienen contacto. Si bien es verdad que, al menos en la actual sociedad “de información”, los niños tienen acceso a léxico especializado (sobre todo en la interacción con distintos medios de comunicación), en la escuela no solamente se entra en contacto con este vocabulario, sino que se “trabaja” sobre él (por ejemplo, cuando se proporcionan definiciones de los términos de cada dominio) y, además, se insertan en marcos de conocimientos temáticos, es decir, en una red de términos sobre una disciplina. Por otra parte, como veremos luego, aquí nos ocupamos de términos que, en realidad, no aparecen fuera del contexto escolar, ya que pertenecen al campo de la lingüística.

A pesar de que en los estudios clásicos de adquisición del léxico se considera que existe un período de “explosión de vocabulario” ubicado en los tres primeros años de vida, en las investigaciones más recientes se ha verificado que dicha explosión se ubaría más bien entre los seis y los diecisiete años de edad. Esto se debe a que, en la etapa escolar, los niños no sólo adquieren el mayor volumen de vo-

bulario, sino que también incorporan la mayor cantidad de palabras por día (Bloom, 2000; Clark, 1993; Nagy & Herman, 1987). Por ejemplo, Clark (1993) señala que los adultos de habla inglesa poseen entre 20.000 y 50.000 palabras en la producción y muchas más en la comprensión. Por otra parte, los niños llegan a un vocabulario de 14.000 palabras en el sexto año. Esta diferencia entre las 14.000 palabras de un niño de seis años y las 50.000 de un adulto escolarizado, se da en un crecimiento que va desde los seis a los diecisiete años, cuyo número ronda las 3.000 palabras por año. Este aumento se hace mayor a partir de los diez u once años, momento en el que se estima que los niños incorporan 10.000 palabras nuevas por año. Bloom (2000), por su parte, compara la cantidad de palabras que se incorporan por día y señala que, por ejemplo, entre los treinta meses y los seis años, se incorporan 3,6 palabras por día; en tanto que entre los seis y los ocho años, 6,6 y entre los ocho y los diez años, 12,1.

Simultáneamente, se ha verificado que en el contexto escolar el panorama del vocabulario se amplía enormemente: “Hasta los diez años, las palabras que [los niños] conocen son en su mayor parte concretas y la mayoría de sus definiciones son concretas. A partir de los diez años, son capaces de definir palabras más abstractas y sus definiciones cambian de concretas a abstractas y generales” (McKeown & Curtis, 1987: 8)³.

En conclusión, consideramos que la escuela constituye el primer espacio institucional de transmisión de conocimiento especializado, en el que los sujetos de aprendizaje toman contacto con textos que vehiculan dicho conocimiento y en que las unidades léxicas adquieren características terminológicas. Ya Vigotsky (1934) señalaba que “el desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción” y, al mismo tiempo, que la formación de los conceptos científicos no se da de una vez y para siempre, sino que sigue un curso de desarrollo con particularidades y semejanzas respecto del resto del léxico. En la medida en que el ingreso a dominios científicos requiere precisión, y dicha precisión es, en parte, fruto del uso de términos, entonces es en la escuela donde la problemática de los términos comienza a cobrar sentido.

Finalmente, aquí nos dedicamos a términos de un dominio específico: la lingüística. En este caso en especial, entonces, el dominio de los términos implica una parte especial del desarrollo lingüístico: el de la capacidad metalingüística (Gombert, 1990; Mahler, 2000). En este sentido, Gombert, (1990: 107) sostie-

ne que en las tareas de definición “se hace explícito lo que es implícito en la utilización del lenguaje”.

Para la conceptualización de la noción de “término” adoptamos los supuestos de la teoría comunicativa de la terminología (TCT). Sintéticamente, la TCT (Cabré, 1999) parte de la hipótesis de que el término no es una unidad diferente de la unidad de lengua general sino, más bien, un valor que la unidad léxica activa en contextos de comunicación especializada. El valor especializado estará determinado, fundamentalmente, por condiciones pragmáticas y discursivas. La información semántica estaría organizada en rasgos o paquetes de información que se activarían de maneras diversas, según cada situación, dando lugar a los distintos sentidos posibles de la unidad léxica (Cabré, 1999; Cabré, 2000a; Cabré, 2000b; Cabré & Adelstein, 2001).

Para comparar el sistema de representación de las dos unidades léxicas seleccionadas (*sustantivo* y *perro*) utilizamos como instrumento la noción de *esquema* de Wichter (1994), elaborada para el análisis de la variación conceptual del término. Para este autor, un *esquema* es un recurso que permite representar conocimientos y que se presenta como un complejo de conceptos en relación de especificación. La representación se presenta como una lista en la que las categorías (variables, dimensiones, aspectos, etc.) se ubican una debajo de la otra, cada una con un valor determinado. Estas categorías y sus respectivos valores se adscriben a un objeto que constituiría la etiqueta (*label*) de dicho esquema. Este esquema permite la comparación entre diversas fuentes (personas o textos) en cuanto a la pertinencia categorial y sus valores, es decir, permite el estudio de la *variación conceptual*.

Ciapuscio (1999) reformula este modelo en cuanto a los tipos de ocupación del esquema, que resultan del siguiente modo:

1. ocupación idéntica (++)
2. ocupación diferente (+D)
3. no ocupación (0)
4. nueva ocupación (N)

“+” significa: la categoría o valor está ocupado y un concepto o complejo de conocimientos están disponibles y coinciden con el esquema de referencia.

“D” significa: la categoría o valor están ocupados pero de modo diferente que en el esquema de referencia.

“0” significa: la categoría o valor no están ocupados.

“N” significa: nueva categoría o valor que no están

ocupados en el sistema de referencia.

Ahora bien, el objetivo de los trabajos de Wichter (1994) y de Ciapuscio (1999) es establecer la variación conceptual de los términos en relación con el nivel de verticalidad de los textos, una de cuyas variables es el tipo de uso terminológico. En este caso, en cambio, se trata de establecer, utilizando una prueba, las categorías incluidas en el concepto de una unidad léxica, a partir de un tratamiento estadístico de las variables codificadas que permita establecer esquemas conceptuales según resultados probabilísticos, en relación con las edades estudiadas.

Obligatoriamente, por consiguiente, es preciso que adoptemos una noción de *concepto*. Tomamos la definición que proporciona un modelo procedural del texto (De Beaugrande & Dressler, 1997: 37): “estructuración de conocimientos (o contenidos cognitivos) que el hablante puede activar o recuperar en su mente con mayor o menor unidad y congruencia”. Asimismo, consideramos relevante la definición de Murphy (1991) quien, desde una perspectiva psicolingüística, define los conceptos como las representaciones mentales de clases coherentes de entidades, en otras palabras, los conceptos constituyen nuestras nociones sobre qué tipo de objetos y eventos componen el mundo.

En resumen, esta investigación aborda la adquisición de léxico especializado sobre la base de textos que los niños producen (en este caso, como respuestas a diferentes tipos de preguntas) y realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos. Como señalamos previamente, nos centramos en dos aspectos interrelacionados: variación conceptual de los términos en relación con la edad y las diferentes formulaciones lingüísticas de las definiciones de estos términos.

2. Metodología

Los sujetos de la muestra fueron discriminados por nivel de escolaridad: 2º grado (7 años, 6 meses – 8 años, 6 meses): 21 sujetos; 4º grado (9 años, 6 meses – 10 años, 6 meses): 20 sujetos; 6º grado (11 años, 6 meses – 12 años, 6 meses): 21 sujetos y 2º año secundario (14 años, 6 meses – 15 años, 6 meses): 26 sujetos⁴. Todos los sujetos concurren a un establecimiento escolar privado de la ciudad de Buenos Aires⁵.

Para cada una de las unidades léxicas estu- dia-

das⁶ se formularon tres preguntas y una prueba de reconocimiento. Las preguntas están dirigidas a la obtención de la mayor cantidad de datos sobre la representación conceptual de las unidades léxicas: la primera se centra en su definición (¿Qué es X?); la segunda en un estado de conocimiento (¿Qué sabes sobre X?) y la tercera en su función (¿Para qué sirve X?).

2.1. Estudio 1

2.1.1. La elección de las unidades léxicas

En el estudio sobre la conceptualización de los términos, realizamos una comparación entre los esquemas conceptuales pertenecientes a las unidades léxicas: *perro* y *sustantivo*.

A priori, es posible considerar que ambas se diferencian en los siguientes aspectos:

- la primera pertenece al mundo cotidiano y su adquisición es independiente de la escolaridad. Por ende, su representación conceptual puede estar vinculada al conocimiento experto (clases de zoología, por ejemplo) o al no experto;
- dado que *sustantivo* forma parte del metalenguaje de la lingüística, el acceso al término y a su representación se producen sólo en el medio escolar; es más, se trata de una unidad léxica que se utiliza únicamente en este contexto o, en el caso de una especialización mayor, en estudios y textos lingüísticos. Por lo tanto, es posible sostener que *sustantivo* tendría un mayor grado de especialización, dado por su contexto de aprendizaje, en tanto que *perro* puede formar parte de un “conocimiento vertical”. De todos modos, aún en el caso de *sustantivo*, se prevé que el tipo de representación no será el mismo en todas las edades estudiadas.

2.1.2. Variables

Cada una de las preguntas fue analizada según las siguientes variables:

- a) Contesta: SI/NO (para cada una de las preguntas) (ver Tabla 1)
- b) Categorías incluidas en el concepto
 - **Sustantivo**
 - **inclusión en la clase de palabra**: los sujetos responden que *sustantivo* es una denominación de una clase de palabra.

- **reconocimiento de subtipos**
- **subtipos**: los sujetos indican que la clase de palabra contiene subtipos (p. ej.: sustantivo común, propio, etc.)
- **ejemplos**: los sujetos proporcionan ejemplos como única respuesta o adjuntan ejemplos a sus respuestas.
- **función sintáctica**: los sujetos explican cuál es/son la/s función/es sintáctica/s del *sustantivo*.
- **idea de representación**: los sujetos responden que el sustantivo “sirve para nombrar”. Aparece la idea de que el sustantivo es la denominación genérica de una clase de palabra que permite denominar cierto tipo de entidades del mundo.
- **Perro**
- **inclusión en la clase**: los sujetos responden incluyendo a este animal en una clase mayor.
- **reconocimiento de subtipos**: los sujetos reconocen diferentes subtipos (“razas”).
- **ejemplos**: los sujetos proporcionan ejemplos como única respuesta o adjuntan ejemplos a sus respuestas.
- **experiencia personal**: los sujetos incluyen remisiones a experiencias personales en sus respuestas.
- **descripción características físicas**: los sujetos responden proporcionando características del objeto.
- c) Tipo de función (para preguntas funcionales)
 - **función sin representación**: no aparece la idea de representación en las respuestas.
 - **función sintáctica**: la respuesta alude a la función sintáctica.
 - **función comunicativa**: la respuesta alude a una función en la comunicación cotidiana oral o escrita.
 - **función de representación**: la respuesta refiere a la noción de “clase de palabra”.
 - **función escolar**: se relaciona el término con su función en la escuela.

En todos estos casos, las categorías se establecieron a partir de las respuestas proporcionadas por los sujetos. Es decir, no partimos de preconceptos sobre el “sustantivo”, sino que encontramos grandes categorías para las respuestas proporcionadas.

Los datos fueron analizados estadísticamente según el Test Exacto de Fischer ($p \leq 0,05$) y según un análi-

sis de tendencias ($p \leq 0,05$). En aquellos casos en que el resultado es estadísticamente significativo, las respuestas difieren según el nivel de escolaridad.

2.1.3. Hipótesis

En tanto se considera que la adquisición de terminología está relacionada con el desarrollo en la variación de la densidad conceptual del término empleado en la comunicación especializada, se predice que:

- por una parte se espera encontrar diferencias en la densidad conceptual en el término *sustantivo* entre los sujetos mayores y los menores. Estas diferencias estarán vinculadas a la posibilidad de proporcionar un conocimiento más abstracto y, por lo tanto más descontextualizado;
- no se espera encontrar diferencias significativas respecto del término *perro* entre los sujetos de la muestra.

2.2. Estudio 2

2.2.1. Variables

Para categorizar las definiciones y operacionalizar las variables se adoptó una clasificación usual de las definiciones (Copi, 1978). Los ejemplos siguientes corresponden a definiciones del término *sustantivo* producidas por niños de 2º grado, obtenidas con este experimento⁷:

- **Definición por extensión**

- Es tipo un vidrio, un pizarrón, una pared, un ventilador.

- **Definición por sinonimia**

- Es una palabra.

- **Definición por género y diferencia específica**

- Las cosas que se pueden ver y tocar.

- **Definición por función**

- Sirven para poder distinguir las cosas con un nombre.

Los datos fueron analizados estadísticamente según el Test Exacto de Fischer ($p \leq 0,05$) y según un análisis de tendencias ($p \leq 0,05$). En aquellos casos en que el resultado es estadísticamente significativo, las respuestas difieren según el nivel de escolaridad.

3. Resultados y discusión

3.1. Estudio 1

3.1.1. *Sustantivo*

En la Tabla 1 se presentan los resultados globales de respuesta a cada una de las preguntas. Como es posible observar, para todas las preguntas se encuentran resultados significativos desde el punto de vista estadístico. Además, es interesante el hecho de que se mantenga la proporción de sujetos que responden a las tres preguntas, salvo en el caso de los niños más pequeños (en los que desciende).

Preguntas por la definición y el conocimiento

A continuación se expresan los resultados para cada una de las categorías relevadas. En la Tabla 2 se presentan la cantidad y proporción de sujetos de cada edad que plantean que sustantivo es una denominación de una clase de palabra (*Inclusión en la clase de palabra*); en la Tabla 3, aquellas respuestas en las que se expresa que hay diferentes tipos de sustantivos (*Reconocimiento de subtipos*); en la Tabla 4, la cantidad y proporción de sujetos que aportan ejemplos en sus respuestas (*Ejemplos*); en la Tabla 5, resultados de las respuestas en las que se señala que esta clase de palabra cumple determinadas funciones sintácticas en el nivel oracional (*Función sintáctica*); finalmente, en la Tabla 6, la cantidad y proporción de

Tabla 1

Cantidad y proporción de sujetos que responden a cada tipo de pregunta (unidad léxica: sustantivo)

	2º		4º		6º		2º año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	15	71,43	17	85	21	100	26	100	0,00016
Conocimiento	12	57,14	15	75	21	100	25	96,15	0,000014
Función	7	35	17	85	19	90,48	23	88,46	0,0000067

respuestas en las que se plantea que el sustantivo "sirve para nombrar", es decir, aparece la idea de que el sustantivo es la denominación genérica de una clase de palabra que permite denominar cierto tipo de entidades del mundo (*idea de representación*).

Los resultados son estadísticamente significativos.

De acuerdo con los resultados presentados, se puede establecer que:

- En la respuesta por la definición se encuentran diferencias significativas en cuanto a si *sustantivo* es o no una clase de palabra (aun cuando no

Tabla 2

Cantidad y proporción de respuestas, discriminadas por nivel de escolaridad, en las que se plantea que *sustantivo* es una denominación de una clase de palabra

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	3	20	2	11,7	8	38,10	14	53,85	0,020
Conocimiento	0	0	1	6,67	1	4,76	2	8	0,911

Resultados estadísticamente significativos en la pregunta por la definición.

Tabla 3

Cantidad y proporción de respuestas, discriminadas por nivel de escolaridad, en las que se plantea que hay diferentes tipos de sustantivos (*Reconocimiento de subtipos*)

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	5	33,33	8	47,06	5	23,81	6	23,08	0,344
Conocimiento	9	69,23	10	66,67	16	76,19	19	76	0,880

Los resultados no son estadísticamente significativos.

Tabla 4

Cantidad y proporción de respuestas, discriminadas por nivel de escolaridad, en las que se proporcionan ejemplos

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	4	26,67	4	23,53	9	42,86	2	7,69	0,041
Conocimiento	6	46,15	3	20	6	28,57	5	20	0,358

Resultados estadísticamente significativos para la pregunta por la definición.

Tabla 5

Cantidad y proporción de respuestas, discriminadas por nivel de escolaridad, en las que se señala que esta clase de palabra cumple determinadas funciones sintácticas en el nivel oracional

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	0	0	0	0	3	14,29	5	19,23	0,094
Conocimiento	0	0	0	0	4	19,05	5	20	0,10

Los resultados no son estadísticamente significativos.

Tabla 6

Cantidad y proporción de respuestas, discriminadas por nivel de escolaridad, en las que se plantea que *sustantivo* es la denominación genérica de una clase de palabra (*Idea de representación*).

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	3	20	9	52,94	9	42,86	19	73,08	0,00089

se la diferencia de otras): los sujetos mayores consideran que se trata de una palabra superordenada (un hiperónimo), en cambio los menores dan respuestas del tipo:

(5) Algo que se puede tocar y mirar.

- En la respuesta por el conocimiento, en cambio, no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las categorías estudiadas.
- Para los sujetos más pequeños, el concepto de *sustantivo* no contiene la idea de "representación". Este resultado aparece, también, en las respuestas funcionales.
- El 70% de la muestra en todas las edades reconoce subtipos en sus respuestas.
- Se observa una tendencia negativa a proporcionar ejemplos a medida que aumenta la edad.
- La inclusión de la función sintáctica en el concepto recién aparece, en una proporción pequeña de la muestra, en los sujetos de mayor edad.

Pregunta por la función

Las preguntas funcionales proporcionan la siguiente caracterización, ver Tabla 7.

Los resultados más relevantes que se presentan en la Tabla 7 conciernen nuevamente al hecho de concebir al sustantivo como una clase de palabra que permite representar un tipo de entidad en el mundo (en contraposición con, por ejemplo, las acciones, los estados o las cualidades) o el objeto mismo: al igual que en la pregunta por la definición, los sujetos menores no incluyen en la función del sustantivo la de representación (único resultado significativo desde el punto de vista estadístico). Estos datos, sin embargo, no son complementarios con los de la función de representación: pocos sujetos, en todas las edades, incluyen en su función la de "estar en lugar de".

Por otra parte, sólo los sujetos mayores hacen referencia al hecho de que esta clase de palabra cumple o puede cumplir determinadas funciones sintácticas en el nivel oracional.

Si se consideran globalmente las respuestas y se confecciona un esquema según el tipo de ocupación de las categorías conceptuales, agrupando los sujetos mayores y los menores de la muestra, la representación contrastiva de ambos grupos es la que se muestra en el Esquema 1.

Tabla 7

Tipos de función

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Sin representación	4	50	1	5,88	1	5	0	0	0,000073
Sintáctica	0	0	3	17,65	4	20	11	47,83	0,030
Comunicativa	1	12,50	8	47,06	6	30	5	21,74	0,282
De representación	1	12,50	6	35,29	4	20	9	39,13	0,405
Escolar	1	12,50	3	17,65	2	10	1	4,35	0,50

Esquema 1

	2º y 4º grado	6º grado y 2º Año
Inclusión en la clase de palabra	(0)	(+)
Reconocimiento de subtipos	(+D)	(+D)
Función sintáctica	(0)	(+)
Idea de representación	(0)	(+)
Ejemplos	(+D)	(+D)

De manera que los sujetos menores muestran un conocimiento más clasificadorio y una tendencia a la extensión, más que a la intención y, por otra parte, no está presente la idea de la palabra como representa-

ción ni de sus características morfosintácticas específicas.

3.1.2. Perro

¿Qué sucede cuando se formulan las mismas preguntas respecto de una unidad léxica que sabemos integra el vocabulario de los sujetos desde muy pequeños y, por otra parte, también puede formar parte de su vocabulario experto? Es decir, ¿tendrá diferente densidad conceptual en situaciones comunicativas de distinto nivel de experticia?

Preguntas por la definición y el conocimiento

En las Tablas siguientes (8 a 12) se presentan los datos para las categorías relevadas. Como puede observarse, en este caso aparecen categorías que no aparecían para la unidad léxica anterior.

Tabla 8
Inclusión en la clase

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	11	73,33	19	95	17	80,95	25	96,15	0,090
Conocimiento	1	6,67	1	6,25	2	9,52	8	30,77	0,107

Los resultados no son estadísticamente significativos.

Tabla 9
Reconocimiento de subtipos

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	1	6,67	1	5	3	14,29	6	23,08	0,317
Conocimiento	2	13,33	3	18,75	12	57,14	12	46,15	0,015

Los resultados son estadísticamente significativos para la pregunta por el conocimiento.

Tabla 10

Ejemplos

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	0	0	2	10	0	0	0	0	0,089
Conocimiento	1	6,67	0	0	0	0	0	0	0,192

Los resultados no son estadísticamente significativos.

Tabla 11
Experiencia personal

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Definición	2	13,33	9	45	9	42,86	7	26,92	0,152
Conocimiento	11	73,33	13	81,25	17	80,95	20	76,92	0,945

Los resultados no son estadísticamente significativos.

Tabla 12
Descripción características físicas

	2º		4º		6º		2º Año		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Conocimiento	5	33,33	5	31,25	6	28,57	11	42,31	0,797

Los resultados no son estadísticamente significativos.

Los resultados presentados en las tablas anteriores muestran que las únicas diferencias significativas se encuentran en el reconocimiento de subtipos, caso en el que los sujetos mayores incluyen en su conocimiento la existencia de, por ejemplo, razas y sus denominaciones. Sin embargo en este caso, a diferencia de lo que sucede con *sustantivo*, no puede afirmarse que el reconocimiento de subtipos constituya una tendencia a la extensión, sino que se da conjuntamente con el conocimiento intencional, puesto que aparece simultáneamente con una alta proporción de respuestas que consideran inclusión en la clase, descripción de características físicas y hechos de la experiencia personal.

A continuación, se representa el esquema conceptual para *perro*.

Esquema 2

	2º y 4º grado	6º grado y 2º Año
Inclusión en la clase	(++)	(++)
Reconocimiento de subtipos	(+D)	(+D)
Ejemplos	(0)	(0)
Experiencia personal	(++)	(++)
Características físicas	(++)	(++)

Si comparamos ambos esquemas de representación del conocimiento, observamos que en el caso de una unidad léxica que forma parte tanto del vocabulario de la vida cotidiana como del vocabulario de un dominio de especialización (la zoología), no se encuentran diferencias significativas en el campo de la variación conceptual. A la inversa, cuando se trata de una unidad léxica vinculada al conocimiento metalíngüístico y que solamente se utiliza en el contexto escolar, encontramos diferencias significativas en cuanto a la densidad conceptual vinculadas a la edad y, en el caso de esta muestra, al nivel de escolaridad. A medida que este es mayor, el grado de abstracción en la red conceptual del término es mayor.

A continuación veremos cómo estos resultados cuantitativos se ven representados en la formulación lingüística de las definiciones de las unidades léxicas.

3.2. Estudio 2

En esta sección del trabajo, nos ocupamos de un análisis detallado de las definiciones de la unidad léxica *sustantivo*.

La mayoría de los sujetos que responde define, sin que se encuentren diferencias significativas en relación con la edad, esto es, la mayoría formula una definición de algún tipo. En la Tabla 13 se puede observar la cantidad y porcentaje de niños de cada curso que adopta cada uno de los cuatro tipos de definición.

Tabla 13
Tipo de definición según escolaridad (cantidad y proporción de sujetos)

Tipo de definición	2º		4º		6º		2º secundaria		p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Extensión	7	46,67	6	35,29	6	28,57	4	15,38	0,028790
Sinonimia	3	20	3	23,53	8	38,10	5	19,23	0,496
Género y diferencia	8	53,33	7	41,18	9	42,86	17	65,38	0,345
Función	1	6,67	3	17,65	1	4,76	1	3,85	0,439

Los resultados permiten concluir que:

- a) se encuentra una tendencia negativa en el caso de las definiciones por extensión, puesto que desciende el uso de este tipo de definición con la edad (ver resultados anteriores);
- b) la mayoría de los sujetos de todas las edades, sin que haya diferencias estadísticamente significativas, utiliza la definición por género y diferencia específica;
- c) las definiciones por función son irrelevantes desde un punto de vista estadístico.

3.2.1. Acerca de la formulación de la definición

Tal como surge de la Tabla 13, la mayoría de los sujetos, en todos los niveles de escolaridad, utilizan la definición por género y diferencia específica, de manera que focalizaremos en el tipo de formulación que se produce en este tipo de definición.

Una definición por género y diferencia específica implica, en primer lugar, la mención del género del cual la especie designada por el *definiendum* es una subclase y, luego, la indicación de la diferencia o particularidad que distingue ese *definiendum* de otras especies del mismo género. En el campo de la filosofía hay autores que la consideran “el único tipo genuino de definición”, en la medida en que sostienen que definir es delimitar los fines o límites conceptuales de un ente con respecto a los demás (Copi, 1978: 153). El siguiente es un esquema vacío de este tipo de definición:

$$\textit{definiendum} = \boxed{\text{género}} \text{ (diferencia)}$$

El problema reside no tanto en la forma de la definición, sino en la selección lingüística que los sujetos realizan para “llenar” estos casilleros. Desde nuestra perspectiva, esta selección está relacionada con dos

aspectos, uno cognitivo, en relación con lo abstracto del concepto de que tienen que dar cuenta los sujetos; el otro comunicativo, en tanto deben resolver una tarea (Antos, 1982). Como en toda tarea lingüística, ambos aspectos están íntimamente relacionados y estas relaciones se visualizan en los textos producidos.

A continuación presentamos los resultados discriminados por nivel de escolaridad y edad.

3.2.1.1. Segundo grado (6 años, 6 meses – 7 años, 6 meses)

La formulación prototípica adquiere la siguiente forma:

cosa (s) / algo (– signo)

(6) Algo (que podés ver y tocar)

(7) Un sustantivo es una cosa (que se puede ver y tocar)

Estas formulaciones presentan dos características diferenciales:

- a) utilización de un pronombre indefinido (algo) o una palabra genérica (cosa)⁸ que funcionan como superordinado del *definiendum*, con lo cual la restricción del *definiens* no opera, en sentido estricto, sobre ningún género;
- b) de manera sistemática aparece una falta de conceptualización del término sustantivo como una unidad léxica que designa un subconjunto de palabras. Dado que los niños de este nivel establecen una vinculación directa entre las palabras (en este caso, los sustantivos *ventana*, *perro*, *silla*) y los objetos o clases de objetos denotados por esas palabras, el término *sustantivo* no es concebido como una unidad léxica que designa una clase de

palabras (palabras que, a su vez, designan un cierto tipo de entidades), sino directamente como las mismas entidades designadas por esas palabras. Presentamos a modo de ejemplo la secuencia de las tres respuestas de un sujeto de 7 años, como ilustración de este punto:

E: ¿Qué es un sustantivo?

J: Un sustantivo es una cosa que se puede ver y tocar; por ejemplo, la ventana, la puerta, las paredes, todo eso.

E: ¿Qué sabes sobre los sustantivos?

J: Sé que todos se escriben con minúscula y que son todas las cosas que se pueden ver y tocar.

E: ¿Para qué sirven los sustantivos?

J: Para guardar cosas, para cerrar las cosas, para jugar.

Aquí se observa cómo al preguntársele por la función de los sustantivos, el niño intenta volver sobre los ejemplos proporcionados por él en la primera pregunta, para enumerar una por una la función de cada uno de los *objetos* mencionados por él en su definición por extensión inicial del término "sustantivo".

El eje lingüístico en el que se apoya la indefinición en la formulación está constituido por las palabras *algo* y *cosa*. Desde una perspectiva gramatical, *algo* tiene una interpretación inespecífica cuando se usa sin referencia a un sintagma nominal previo (Sánchez López, 1999). Este autor agrega que, para Bello, *algo* implica una "mención inconceptual". Alcina y Blecua (1994), al referirse a *algo/nada*, sostienen que tienen ambos valor neutro y funcionan como sustantivos, y retoman la idea de Fernández Ramírez (1951: 188) de que se trata de una "mención provisional o hipotética, o dirigida a una realidad compleja y de conceptualización difícil o que no se conoce enteramente⁹ en el caso de *algo*, o como mención de lo no existente o negación de lo que equivocadamente se considera existente" (el subrayado es nuestro).

Cosa, por otra parte, se considera una "proforma léxica" (Calsamiglia & Tusón, 1999), es decir, una palabra que tiene un funcionamiento similar al de los pronombres en el hilo del discurso, aunque contenga ciertas características denotativas. En este caso, *cosa* es una palabra genérica de objeto y *sustantivo* se convierte, en estas definiciones, en objeto.

El uso de estos dos pivotes lingüísticos en el género de la definición constituye una evidencia acerca de un concepto poco claro sobre el término que se

solicita definir. O sea, no es que solamente los sujetos de esta edad tengan una conceptualización errónea (toman la denominación de la clase de palabras como sinónimo de los ejemplares), sino que, al intentar dar una definición, producen una formulación con una "mención inconceptual", en palabras de Bello.

3.2.1.2. Cuarto grado (8 años, 6 meses – 9 años, 6 meses)

Los sujetos de esta edad presentan una formulación del siguiente tipo:

cosa (s) / algo

(± signo)

En el género continúa apareciendo una formulación indefinida, pero en el superordinado aparece la idea de *sustantivo* como denominación de una clase de palabra; los niños emplean el verbo *nombrar* como si estuvieran describiendo la "acción" ejecutada por el agente *sustantivo* (8 y 9). Asimismo, aunque en menor medida, se formulan otros criterios de restricción del género como, por ejemplo, el morfosintáctico (10). Como se aprecia en el último ejemplo, la idea anterior es todavía fluctuante.

(8) Algo (que **nombra** a todas las cosas. Una radio, un perro, un cartel, todo)⁹

(9) Una cosa (que *nombra los nombres* cosas)

(10) Un sustantivo es una cosa (que tiene la, el¹⁰, ella, algo así y que la podés tocar)

3.2.1.3. Sexto grado (10 años, 6 meses – 11 años, 6 meses) y Segundo secundaria (13 años, 6 meses – 14 años, 6 meses)

El 60% de los niños de sexto grado presenta el siguiente tipo de formulación:

palabra

(+ representación)

Recién a partir de este nivel de escolaridad es posible afirmar que realmente definen, puesto que en la formulación se abandona lo indefinido (lo no específico) y se formula el género para el *definiendum*, en tanto en la diferencia específica se afirma la idea de representación semiótica (que ya está en la noción de "palabra") (11) y aparecen otros criterios de restricción del género: criterios sintáctico-semánticos (12 y 13); criterios morfológicos (14)

(11) Un sustantivo es una palabra (que representa a una persona u objeto). Por ejemplo, un *sustantivo propio* es el nombre de la persona.

(12) *Un sustantivo es una palabra (que se relaciona con el verbo haciendo una oración o haciéndole una acción).*

(13) *Es una palabra (que tiene un artículo, pueden ser comunes o propios).*

(14) *Un sustantivo son palabras (que no se pueden conjugar porque no son verbos).*

El 70% de las definiciones de segundo año presenta el mismo tipo de formulación que los sujetos de sexto grado.

(15) *Un sustantivo es una palabra (que representa a un objeto o a una persona o elemento de la naturaleza).*

(16) *Es una palabra (acompañada por un artículo o no que se divide en femenino o masculino y singular o plural).*

(17) *Es una palabra (que te dice quién hizo la acción o acciones principales en una oración).*

Los resultados presentados permiten observar que hay un desarrollo en la operación de definición que se da tanto en la mención del género como en la progresiva fijación de rasgos de la unidad léxica como término en la diferencia específica. En cuanto al género, hay un pasaje de la indefinición –mediante el pronombre indefinido y el sustantivo general cosa– a la mayor precisión en la unidad léxica *palabra*. Tanto en el género como en la diferencia específica, se pasa, por un lado, de una conceptualización del sustantivo como “etiqueta” de la cosa, en otros términos la ausencia de conceptualización como signo, a –en los últimos años de escolaridad– una conceptualización metalingüística. Además, se verifica un pasaje del criterio único a la diversidad de criterios para subespecificar el género. Desde un punto de vista psicolingüístico, podemos afirmar que en el caso de los sujetos más pequeños está ausente la idea de mediación del signo y no hay aún acceso al nivel metalingüístico de la unidad léxica en cuestión. Este relevante momento en la adquisición léxica lo encontramos, en nuestros datos, en los niños de 10 años.

Por otra parte, es posible afirmar que la formulación con pronombre indefinido correlaciona con los resultados obtenidos en el estudio sobre llenado del esquema conceptual. En los grupos de mayor edad, el niño emplea la unidad léxica *palabra* –y ya no el pronombre indefinido–, pero no llega nunca a la conceptualización de *sustantivo* como clase de palabra.

CONCLUSIONES

Como señalamos más arriba, nuestro interés se centra en dos aspectos: por una parte, las modificaciones en la representación que los sujetos de distintas edades le atribuyen a una unidad léxica que corresponde a un dominio de especialidad, esto es, la variación de la densidad conceptual de los términos en niños de distintas edades. Por otra parte, la vía que utilizamos para medir dichas conceptualizaciones es lingüística, por lo que el segundo foco de nuestro interés son los diversos procedimientos lingüísticos, de formulación empleados por los niños, para la comunicación del conocimiento especializado.

Los dos análisis que presentamos en este artículo tienen como objetivo demostrar que existe una interacción entre formulación y conceptualización. En realidad, este es un viejo problema en psicolingüística, relacionado con el orden de determinación de un proceso sobre otro, es decir, la discusión sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje.

Hasta este momento podemos llegar a afirmar que observamos en esta muestra una tendencia del mismo tipo en cuanto a la atribución de rasgos a una unidad léxica y la definición por género y diferencia que se atribuye a la misma unidad léxica.

Por otra parte, esta unidad léxica en particular, *sustantivo*, pertenece al metalenguaje de una disciplina científica que, en general, no es objeto de divulgación y con la cual, por consiguiente, sólo se entra en contacto en el ámbito de la educación formal. Es decir, que esta tendencia al incremento de la formulación más precisa junto a la aparición de categorías más abstractas para este término debe ser producto de la educación formal y no meramente del desarrollo cognitivo de los sujetos.

De manera que los estudios que aún investigan del campo de la terminología e investigaciones del campo de la psicolingüística evolutiva podrán proporcionar herramientas nuevas e innovadoras en el campo de la didáctica de las ciencias.

Esto podrá hacerse en la medida en que las investigaciones se planteen en dos áreas indisolubles (dado que la adquisición de léxico se produce a través de los textos): la adquisición de léxico y la adquisición de procedimientos propios de los textos de especialidad (es decir, el desarrollo de la competencia lingüístico–comunicativa necesaria para poder definir, explicar, justificar, argumentar, etc.).

Las reflexiones y los resultados del trabajo empírico presentados como ejemplo son sólo provisarios

y aspiran a colaborar en el debate y discusión de la problemática casi inexplorada de la adquisición del léxico especializado. Trabajos venideros nos permitirán ajustar las hipótesis y profundizar y extender los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcina J., & Blecua, J. (1994). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge: MIT Press.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré, M. T. (2000a). Sur la représentation mentale des concepts. Bases pour une tentative de modélisation. En H. Bejoint & P. Thoiron (Eds.), *Le sens en terminologie* (pp. 21-37). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Cabré, M.T. (2000b). Terminologie et linguistique: La théorie des portes. *Terminologies nouvelles*, 21, 10-15.
- Cabré, M. T. & Adelstein, A. (2001). ¿Es la terminología lingüística aplicada? En C. Muñoz (Ed.), *Trabajos de lingüística aplicada* (pp. 387-393). Barcelona: Univerbook.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.
- Chomsky, N. (1975). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ciapuscio, G. (1999). Variación conceptual del término y grado de especialidad de los textos. *Revista Argentina de Lingüística*, 11, 49-82.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Copi, I. (1978). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel.
- Fernández Ramírez, S. (1951). *Gramática española: Los sonidos, el nombre y el pronombre*. Madrid: Manuales de la Revista de Occidente.
- Gleitman, L. (1994). A picture is worth a thousand words, but that's the problem: The role of syntax in vocabulary acquisition. En B. Lust, M. Suñer & J. Withman (Eds.), *Syntactic theory and first language acquisition-crosslinguistic perspectives* (vol. 1). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. París: PUF.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 194-218). Oxford: Basic Blackwell.
- Mahler, P. (2000). *Narración y discurso referido: Reflexividad y competencia metalingüística en el lenguaje infantil*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires.
- McKeown, M. & Curtis, M. (1987). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Mervis, C.B. (1983). Acquisition of a lexicon. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 210-236.
- Murphy, G. (1991). Meaning and concepts. En P. Schwanengluel (Ed.), *The Psychology of Word Meanings* (pp.11-35). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Nagy, W. & Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implication for acquisition and instruction. En M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Nelson, K. (1985). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piatelli-Palmerini, M. (Ed.), (1979). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Grijalbo.
- Rivière, A. (1999). Seminario *Contribuciones a las teorías del desarrollo*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Sánchez López, C. (1999). Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas. En

- I. Bosque & V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. I, pp. 1025-1128). Madrid: Espasa Calpe.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wichter, S. (1994). *Expert-und Laienwortschätze Umriss einer Lexikologie der Vertikalität*. Tübingen: Niemeyer.

NOTAS

¹ Este trabajo ha sido financiado con el proyecto UBACYT (Universidad de Buenos Aires) F033.

² No nos vamos a extender aquí sobre este tema, pero esta postura presupone una mente flexible, que se organiza de muchas maneras y que lleva a cabo múltiples funciones y no una mente con módulos cerrados por dominio.

³ La traducción es nuestra.

⁴ Las referencias se harán respecto del nivel de escolaridad.

⁵ Esta primera investigación se realizó sobre una muestra restringida, de modo exploratorio. En etapas sucesivas se ampliará el rango social de los entrevistados.

⁶ La globalidad del trabajo de investigación está analizando las respuestas para los términos sustantivo, oración y texto.

⁷ Si bien ninguno de los ejemplos es correcto desde una perspectiva experta, el eje de nuestro interés no es evaluar la adecuación disciplinar de la conceptualización, sino el tipo de formulación.

⁸ Cfr. Halliday & Hasan (1976).

⁹ En este ejemplo se observa con claridad que el niño aún mantiene dos perspectivas respecto del término sustantivo. En la primera parte, indica que un sustantivo nombra, pero luego menciona objetos del mundo que son sustantivos, dado que enumera los ejemplos utilizando el artículo indefinido.

¹⁰ El sujeto nombra los determinantes del español, aunque en la serie incluye el pronombre personal de tercera persona femenino singular (ella). La serie se arma de este modo porque el pronombre masculino singular de tercera persona (él) es homófono del determinante masculino (el).