

Panorama de los estudios sobre aprendizaje de palabras en el habla de los niños de los doce meses a los cuatro años de edad

Overview of the studies about word learning in the speech of children from two months to four years of age.

Nicolás Arias*
Barbarita Morales**

Resumen

Esta es una revisión de estudios empíricos sobre el aprendizaje de nuevas palabras en niños que comienzan a hablar. Se destacan tres grandes momentos en estos estudios. En el momento inicial, en la década de 1970, los estudios están sujetos al estudio del significado en distintos tipos de palabras. En el segundo momento (década de 1980) se estudia la relación entre el uso de nuevas palabras y expresiones verbales, y el desarrollo de conocimientos distintos al lenguaje. En el último momento (desde 1990 hasta la actualidad) hay un despliegue de perspectivas conceptuales y de dispositivos experimentales en este campo de estudio. Es importante revisar en la investigación posterior algunos temas descuidados aún: el uso de palabras en oraciones, las definiciones precisas de las categorías gramaticales para clasificar palabras y las relaciones del aprendizaje de nuevas palabras con el resto del desarrollo del lenguaje en el niño.

Palabras clave:

Aprendizaje de palabras, bases semánticas, bases sintácticas, sustantivos, verbos.

Abstract

This is a review of empirical studies on word learning in children who are beginning to speak. The studies are distributed in three phases. The first phase, in the 1970's, researchers studied the meaning in different kinds of words. In the second phase (1980's) the relationship between new words, verbal expressions and the development of distinct recognitions of language were studied. By the third phase (1990s to date) there is a boom in new conceptual perspectives and experimental devices in this field of study. It is important to review in previous research some areas that were looked over such as: the use of words in sentences, more accurate definitions for grammatical categories used to classify words, and the relationship between new word learning and others aspects of a child's language development.

Key words:

Word learning, semantic bootstrapping, syntactic bootstrapping, nouns, verbs.

Artículo recibido el 27 de julio de 2007 y aprobado el 31 de octubre de 2007

* Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia. Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: nariasv@unal.edu.co.

** Grupo de Investigación en Estilos Cognitivos. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, Bogotá. Correo electrónico: barbarita.morales@gmail.com

Los estudios revisados en este artículo hacen referencia a la aparición de sustantivos y verbos en el habla de niños que están en periodos claves de la adquisición del habla. Se hace énfasis en las edades particulares escogidas para esta revisión para poder dar cuenta del estado del estudio de la adquisición de dos tipos de palabras y su relación con el procesamiento cognitivo del lenguaje durante la adquisición de la primera lengua.

Introducción

Como adultos letrados, a veces desconocemos una gran cantidad de palabras. Ante una palabra nueva recibimos una abundante cantidad de información sobre su posible significado. Sin embargo, lo más probable es que no la incorporemos a nuestro vocabulario habitual. Casi siempre usamos las mismas palabras en el habla cotidiana. Esto hace surgir la pregunta de cuáles son los mecanismos responsables del aprendizaje de nuevas palabras en los niños que comienzan a hablar, si la investigación ha reportado que estos niños tienen al principio limitaciones de atención y de memoria mucho mayores que las de los adultos (Dapretto y Bjork, 2000). Sin embargo, pueden aprender a veces entre nueve y diez palabras diarias en promedio a los 18 meses de edad.

Lo anterior ha motivado a los investigadores del lenguaje temprano de los niños, quienes han identificado diferentes fuentes de información sobre el aprendizaje de nuevas palabras: la posición que habitualmente ocupan en las oraciones, su referencia a conceptos adquiridos antes del habla, y su presencia y relevancia en la comunicación con los adultos. Estos factores parecen tener la mayor influencia en la habilidad de adquirir un gran inventario de palabras, en corto tiempo y con limitaciones a su capacidad para procesar información, en los niños que comienzan a caminar (Gogate *et ál.*, 2000).

El tema de esta revisión se centra en la comprensión de palabras como elementos que hacen parte de las oraciones. En la tradición empirista el tema del aprendizaje de palabras ha sido tratado desde la perspectiva de la construcción de relaciones entre palabras y referentes específicos. Pocas veces se ha estudiado la relación de las palabras con el significado, entendido como los rasgos delimitantes de lo que las palabras refieren y pueden referir (Bloom, 1999). Esta última perspectiva es la que adoptamos en la presente revisión.

En una observación general de los estudios que tienen en cuenta el aprendizaje de palabras en función de categorías gramaticales y del desarrollo del significado, notamos que este tema ha cobrado un gran interés por parte de los investigadores en las tres últimas décadas. De sólo dos estudios encon-

trados en los años setenta (Katz, Baker y Mcnamara, 1974; Gentner, 1978), se pasa a tres en los años ochenta (Gelman y Taylor, 1984; Gopnik y Meltzoff, 1984; Gopnik y Meltzoff, 1986), y de allí, a un auge de estudios en los años más recientes, sobre todo en 1994 y 2002 (Bloom, 1994, 1999; Bloom y Kelemen, 1995; Childers y Tomasello, 2002; Dapretto y Bjork, 2000; Forbes y Poulin-Dubois, 1997; Golinkoff *et ál.*, 1995; Gopnik y Choi, 1995).

Además del incremento en la publicación de este tipo de investigaciones, también ha habido un despliegue en la diversidad de temas estudiados y en las metodologías utilizadas. A mediados de los años setenta, los estudios estaban centrados casi exclusivamente en la perspectiva de la explicación del significado (cfr. Pinker, 2001). En 2000, los estudios recuperan este tema tras un relativo abandono en los años ochenta y noventa. En medio de este intervalo seguían líneas de investigación en temas tan diversos como el aprendizaje y la extensión del significado en los verbos y de los sustantivos (Kemler-Nelson *et ál.*, 2000; Kersten y Smith, 2002; Childers y Tomasello, 2002), los procesos de recuperación memorística en el uso de nuevas palabras (Dapretto y Bjork, 2000), el vocabulario surgido en la comunicación en la interacción entre la madre y el niño en el segundo año (Gogate *et ál.*, 2000), las palabras como criterios de clasificación de objetos (Nazzi y Gopnik, 2001), el uso de sustantivos para artefactos desconocidos (Kemler-Nelson *et ál.*, 2000) o la influencia del tipo de información de entrada codificada en el aprendizaje de nuevas palabras (Hoff y Naigles, 2002).

Otro cambio se aprecia en los métodos de investigación. Los estudios en los años setenta se limitaban a muestras de habla espontánea o a emparejamiento de oraciones con imágenes (Katz, Baker y Mcnamara, 1974; Gentner, 1978). Los estudios más recientes siguen utilizando estos procedimientos pero también han incluido otras técnicas: investigaciones longitudinales y transversales¹ de elección forzada

¹ En psicología del desarrollo se define el estudio longitudinal como una investigación en la cual se sigue a un mismo grupo de participantes durante cierto tiempo, y el estudio transversal como una investigación en la cual se toman grupos de participantes de diferentes grupos de edad en un mismo momento.

de imágenes², preferencia visual³, uso de palabras inventadas⁴ y uso de objetos no familiares⁵ (Gentner, 1978; Hall, 1991; Hoff y Naigles, 2002).

La edad preferida de los estudios sigue siendo los dos años de edad, aunque hay ahora un volumen mayor de trabajos con niños de tres o cuatro años, y con niños de un año o en el curso del segundo año de vida (Bloom, 1990; Childers y Tomasello, 2002; Dapretto y Bjork, 2000; Fisher *et ál.*, 1994; Forbes y Poulin-Dubois, 1997; Gelman y Taylor, 1984; Gogate *et ál.*, 2000; Hall, 1991; Hoff y Naigles, 2002; Naigles, 1990; Nazzi y Gopnik, 2001; Nelson, Hampson y Shaw, 1993; Waxman, 1994; Waxman y Markow, 1995). Esto parece indicar que todavía hay una discusión abierta y muy viva sobre las explicaciones a fenómenos como la explosión del vocabulario⁶ (16 a 22 meses de edad aproximadamente) o el comienzo del uso de secuencias gramaticales correctas⁷ con poco margen de error (de los 24 a los 30 meses aproximadamente) (Pinker, 2001).

² En el paradigma de elección forzada de imágenes, se presenta a los niños un conjunto de dos o tres imágenes que difieren en algunas características. En este tipo de tareas, se busca que el niño distinga aquella que considera más acorde con la palabra u oración que se dice al niño.

³ El paradigma de preferencia visual es un dispositivo en el cual se registra el tiempo que un niño atiende a un estímulo visual ante un enunciado o palabra que se le dice. Este paradigma es usual en la investigación psicolingüística con bebés y con niños menores de dos años de edad.

⁴ El paradigma de investigación con palabras inventadas es usado en la psicolingüística evolutiva para observar cómo un niño asigna una palabra nueva a algún referente. Generalmente, el investigador o evaluador que interactúa con el niño le muestra algún objeto atractivo y no familiar, y le dice al niño que ese objeto tiene por nombre una palabra inventada o que no existe en la lengua que está aprendiendo a hablar.

⁵ El paradigma de los objetos no familiares es similar al de palabras inventadas. Se diferencia de éste porque solamente se le presentan al niño objetos no familiares y se deja que los mismos niños intenten ponerle un nombre.

⁶ En este campo de estudios, se conoce convencionalmente como explosión del vocabulario al periodo de aumento exponencial del vocabulario expresivo en los niños durante la adquisición de la primera lengua. Según los estudios que han seguido la producción de palabras en los niños durante este periodo, un niño puede llegar a producir cada día en promedio entre 9 y 10 palabras que no había pronunciado antes (Pinker, 2001).

⁷ En este punto se hace referencia a los momentos en los cuales los niños comienzan a utilizar combinaciones de dos palabras, que generalmente se usan como sujeto y objeto de una oración. Este periodo generalmente comienza cuando los niños ya poseen un vocabulario comprensivo y expresivo de más de 200 palabras.

Se observa también una tendencia creciente al uso de ciertos instrumentos, como el Inventario de Desarrollo de Habilidades Comunicativas McArthur (Gopnik y Meltzoff, 1984; Gopnik y Choi, 1995; Nelson, Hampson y Shaw, 1993). Parece que la investigación más reciente ha reforzado su validez y su confiabilidad como medida útil sobre el crecimiento del vocabulario en los niños, en especial en aquellos niños que comienzan a hablar en inglés como lengua materna⁸.

Al observar con mayor detalle, en los años setenta comienza un fuerte debate en busca de una explicación precisa sobre el carácter del significado. Uno de los factores impulsores de este debate parece haber sido la consolidación de la teoría de la Gramática Universal Generativa Transformacional como marco de explicación dominante en el campo de la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1979). A partir de este debate, las preguntas a resolver eran: ¿Cómo las secuencias de sonidos distinguidas como palabras llegan a significar algo? ¿Es posible explicar el significado a partir de elementos gramaticales formales? Y ¿cómo puede el niño dividir unidades continuas en palabras y asignarles el correspondiente significado? (Aguirre y Mariscal, 2001).

El aprendizaje de palabras y la explicación general del significado

En el marco de discusiones sobre el vocabulario y el significado se consideró más pertinente comenzar con el estudio de la construcción del significado de las palabras a través de la comparación de la comprensión de palabras en adultos y en niños que pasan por fases claves del proceso de adquisición. El estudio pionero en esta área fue desarrollado por Katz,

⁸ Este instrumento es un inventario de producciones que parecen tener los niños en distintas situaciones, y tiene dos partes: la sección de niños de ocho meses a dos años de edad (que se centra en gestos y primeras vocalizaciones) y la sección de niños de 18 meses a tres años de edad (que se centra en las palabras emitidas por los niños en distintas situaciones y en las primeras combinaciones de palabras para formar oraciones) (López y Karousou, 2005). En las versiones de este instrumento validadas en castellano en España, se discute aún sobre algunas variables que influyen en el uso de este instrumento y en la fiabilidad de sus datos, ya que se trata de una medida indirecta realizada como un cuestionario que se aplica a los padres (López y Karousou, 2005)

Baker y Mcnamara (1974), quienes investigaron el carácter de la palabra en relación con una teoría general del significado. Proponían a 20 sujetos, divididos en niños de 4 años y adultos, una serie de palabras en referencia a objetos en distintas situaciones. Los resultados de esta investigación mostraron que los sujetos aprendían la palabra refiriéndola a los rasgos comunes a las palabras presentadas, pero también en relación con su uso en oraciones. De esta manera, había una interpretación menos variable y más uniforme de las nuevas palabras aprendidas, en relación con la precisión y familiaridad con tres rasgos principales de la nueva palabra presentada: su composición según las raíces que la conforman, su posición en las oraciones en las cuales se presenta, y el tipo de referentes que la palabra tiene –más concretos o más abstractos–.

De manera temprana, otros investigadores advirtieron sobre el carácter limitado de aproximaciones como la anterior, y resaltaron las distintas demandas de las palabras según su articulación en una oración y su subordinación a las leyes de la gramática y la sintaxis. Gentner (1978) plantea entonces que no es igual la adquisición del significado de los sustantivos a la adquisición de significado en los verbos o a la de otras palabras. En la observación de producciones de habla espontánea, se comprueba que el curso de adquisición de los verbos es más lento. Esto parece explicarse por dos motivos: el primero, que tanto en niños como en adultos el campo de aplicación de los verbos es mayor y más complejo que el de los sustantivos; el segundo, que al analizar los componentes del significado de los primeros verbos usados por los niños angloparlantes, la autora concluye que los sustantivos que hacen referencia a objetos concretos también hacen referencia a entidades del mundo real, mientras que los verbos hacen referencia a relaciones entre varias entidades. Sin embargo, este estudio se centra todavía en los dos años de edad (donde el niño ya ha pasado por la explosión del vocabulario y comienza a construir oraciones con un alto nivel de eficacia) y se basa en métodos de observación en contexto

natural que pueden limitar la generalización de estos resultados⁹.

La complejidad en el significado de las palabras y su relación con el conocimiento lingüístico y no lingüístico

En los años ochenta comienza una actitud crítica hacia los supuestos de los cuales parten las investigaciones anteriores, en especial el de la referencia directa de nombres para cosas y de verbos para acciones. Se consideran también nuevos paradigmas metodológicos en el campo como: las tareas de elección forzada, el uso de objetos no familiares y de palabras inventadas. Uno de estos estudios es de Gelman y Taylor (1984) quienes critican los estudios que usan nombres para cosas, y aclaran que tales resultados no pueden ser concluyentes por dos razones: se le enseña al niño nombres nuevos para cosas que ya nombra, y no usan los elementos distractores apropiados. En este trabajo, las autoras utilizan objetos no familiares, con varios ensayos y pruebas con varios ejemplos. A 32 niños de 2 años se les enseñó un nuevo sustantivo, variando la forma en que se haya inserto (presencia o ausencia de artículo) y el tipo de referente (juguete en forma de animal o de bloque) entre los grupos. La interpretación del niño era evaluada mediante el pedido de selección del juguete nombrado de un arreglo de 4 juguetes diferentes. En el caso de los juguetes con forma de animal, los sustantivos comunes fueron interpretados como nombres de clase, y los nombres propios como denominadores de individuos. Con los juguetes en forma de bloque, hubo tendencia a

⁹ Existe cierto consenso entre varios investigadores en que cuando se utilizan procedimientos estructurados, los resultados pueden generalizarse a la misma habilidad específica en varios niños, pero que generalmente estas situaciones a veces no alcanzan a capturar la complejidad de los usos reales del lenguaje en el contexto comunicativo. De la misma manera, se considera que los estudios sobre muestras de habla espontánea generalmente capturan la complejidad del uso comunicativo y contextual del lenguaje, pero pocas veces pueden generalizarse sus resultados porque la misma situación del habla es muy contextualizada y particular, y con elementos no siempre generalizables a otras situaciones similares (Lust *et ál.*, 1999).

identificar los sustantivos comunes con clases de objetos, y los sustantivos propios con uno de los presentados anteriormente en forma de animal, más que con un juguete en forma de bloque. Así, los niños de 2 años parecen usar la forma lingüística y el conocimiento del mundo para interpretar nuevas palabras.

En la misma corriente, se plantean otras interrogantes sobre las relaciones entre el crecimiento del vocabulario y la solución de problemas en situaciones con cierto grado de dificultad en los niños. Específicamente, se busca ver si hay una relación entre la aparición de algunos tipos de palabras y la solución a dichos problemas. Para ello, los autores de estas investigaciones realizan estudios longitudinales. Gopnik y Meltzoff (1984) realizaron en esta línea un estudio sobre la relación entre expresiones de éxito o fracaso (*no, uh - oh, there*) y las habilidades en la solución de tareas medios-fines como colocar un collar entre una botella que tiene una boca y un cuello estrechos. Hallaron también que la expresión *gone* (se fue) aparece después de resolver tareas simples de desplazamiento invisible¹⁰, y antes de poder resolver la tarea de desplazamiento serial invisible. Así mismo, las expresiones de éxito o fracaso aparecían luego de poder resolver el problema de introducir el collar por el pico y el cuello estrecho de una botella¹¹ por medio de comprensión súbita¹² en un momento de realización de la tarea y antes de poder solucionar tareas un poco más complejas por medio del mismo mecanismo. De lo anterior se infiere que la expresión *gone* (se fue) alude a un concepto subyacente a la comprensión de desplazamientos visibles e invisibles, y las expresiones de éxito y fracaso aluden al grado de comprensión del

marco y de los pasos necesarios que debe haber para solucionar un problema con cierta dificultad. Así, los niños parecen adquirir palabras sobre conceptos que se han adquirido o que se están adquiriendo, de lo cual se sigue que parece haber conexiones fuertes entre tipos particulares de significados lingüísticos y logros cognitivos específicos en la adquisición de la capacidad para resolver ciertas tareas o ciertos problemas.

Trabajos como el anterior, si bien no se insertan claramente dentro del paradigma dominante de la psicolingüística heredera de Chomsky, ponen de relieve un asunto complementario a ella: una dinámica que puede estar presente entre el surgimiento de la utilidad funcional de las palabras y la solución de problemas en ciertos momentos del desarrollo lingüístico y cognitivo. Gopnik y Meltzoff (1986) proponen para este tema el desarrollo de la *hipótesis de la especificidad*, que hace referencia a la existencia de una relación temprana entre los desarrollos lingüísticos y cognitivos en campos específicos de la resolución de ciertas tareas. En este sentido, se desarrolló un experimento para investigar en el momento en que los niños tienen una palabra en su vocabulario expresivo, la relación entre vocablos para indicar la desaparición de cosas y el concepto de objeto, y la relación entre palabras que indican éxito o fracaso y relaciones medios-fines¹³. A través de un estudio longitudinal con 19 niños, se halló que: a) las palabras que hacían referencia a la desaparición aparecieron en las mismas semanas en torno a la solución de la tarea clásica piagetiana del objeto permanente¹⁴; b) las palabras sobre éxito o fracaso aparecieron en torno a las mismas semanas en que se comenzaron a resolver las tareas complejas medios-fines de la escala de Uzgiris y Hunt (1975); y c) la relación cruzada (palabras sobre desaparición y tareas medios-fines, y palabras sobre éxito

¹⁰ Desplazamiento invisible se refiere a la situación en la que el niño asume como "perdido" o "desaparecido" un objeto que se esconde bajo una tela o una pantalla.

¹¹ Problema del collar: el niño debe hacer entrar un largo collar en una botella o recipiente con boca estrecha. En esta tarea el niño debe coordinar sostener la botella y sostener el collar con otra mano, para poder llegar a una solución exitosa.

¹² Comprensión súbita o *insight* es un concepto acuñado originalmente en la psicología de la forma, psicología de la estructura o psicología de la *gestalt* para designar la comprensión que se tiene de repente de lo que consiste el problema y de los pasos necesarios que llevan a su solución (Humphrey, 1973).

¹³ Las relaciones entre medios y fines se entiende como el avance en la comprensión de que se pueden realizar ciertas acciones para llegar a una finalidad específica, y que dicha relación no está restringida a un solo medio para un solo fin (Piaget, 1967). Las tareas de coordinación de medios y fines siguen el esquema que propone el problema del collar.

¹⁴ Las tareas de objeto permanente son aquellas en las que el niño aprende a buscar un objeto que se oculta.

o fracaso y tarea de permanencia del objeto) no se presenta. En los dos estudios citados de Gopnik y Meltzoff, se presenta un cuestionamiento fuerte a la idea de que el lenguaje y su desarrollo se rigen por reglas y principios distintos a los de otras facultades. Proponen, con base en estos estudios, otro tipo de especificidad en el conocimiento que se liga más a los campos de conocimiento significativos para el niño, en los cuales tendría que usar de manera conjunta e interactiva su habilidad para resolver las tareas y las palabras relacionadas con este campo.

La integración de paradigmas y la discusión sobre la información sintáctica o conceptual que sirve de base al aprendizaje de nuevas palabras

Finalizando la década del ochenta y en el curso de toda la década del noventa, los problemas estudiados antes parecen integrarse, mientras que surgen nuevos problemas o se refinan algunas discusiones anteriores relacionadas con la base necesaria para los mecanismos de aprendizaje de palabras. También continúa la tendencia al cuestionamiento de las referencias directas, y un enriquecimiento de las metodologías experimentales, de las edades estudiadas e incluso de los modelos explicativos propuestos para la comprensión y aprendizaje de nuevas palabras.

Un problema que entra con fuerza en la discusión teórica y en los trabajos empíricos de esta época concierne a las relaciones entre forma y significado, más específicamente entre la semántica y la sintaxis. Esto es cierto tanto en el campo de estudio del aprendizaje y significado de nuevas palabras, como en otros de interés para el estudio de la adquisición de la primera lengua en los niños. Los investigadores parecen haberse dividido en dos corrientes: la de la primacía de la información sintáctica y la de la primacía de la información conceptual previamente adquirida. La del llamado *bootstrapping*¹⁵ sintáctico,

¹⁵ *Bootstrapping* es una palabra inglesa que designa, en ciencia cognitiva, el apoyo de un tipo de conocimiento para llegar a dominar conocimientos de otro tipo. Originalmente, esta palabra se utilizaba para designar el movimiento con el cual una bota estrecha se acomoda y ajusta con las manos para acomodar el pie y la pierna en su interior. No se ha encontrado aún traducción precisa para este término en castellano.

o de primacía de la información sintáctica, sostiene que la posición que suelen ocupar las palabras en las oraciones es el mecanismo básico de aprendizaje y adquisición del significado en las nuevas palabras adquiridas (Gleitman y Gillette, 1999). La del *bootstrapping* semántico, o primacía de la información conceptual previamente adquirida, defiende que el mecanismo básico para el aprendizaje de palabras es el conocimiento conceptual prelingüístico que pasa a ser nominado con palabras, donde tal conocimiento ayuda al niño a descubrir qué tipo de palabra es para asignarla a una categoría gramatical y a una posición particular dentro de las oraciones enunciadas (Bloom, 1999 y Pinker, 2001).

Entre los defensores del *bootstrapping* sintáctico, ha ocupado un lugar fundamental el aprendizaje de los verbos. Esto además introdujo nuevos dispositivos metodológicos al campo del estudio del aprendizaje de palabras, como el paradigma de preferencia visual, utilizado originalmente en estudios de percepción en bebés. Como autora reconocida de esta perspectiva, Naigles (1990) sostiene que la información proveniente de la observación de contingencias en el mundo no es suficiente para el aprendizaje de los verbos. Por ésta razón esta autora se propone probar la tesis del uso de la información sintáctica en el aprendizaje de nuevos verbos. Se le muestran a niños, de entre 1;11 y 2;2¹⁶, dos acciones simultáneas en dos pantallas de televisor, y se le dice un verbo inventado en una de dos estructuras sintácticas: transitiva o intransitiva, ante una acción causativa o no causativa¹⁷. El estudio hace uso del paradigma de preferencia visual, donde en presentaciones de evaluación el niño tiene la fuerte

¹⁶ Las edades en años y meses se usan según la notación convencional **años;meses** en estudios sobre desarrollo infantil: 2;2, por ejemplo, quiere decir que un niño o un grupo de niños tiene 2 años y 2 meses de edad.

¹⁷ La causatividad es una noción usada por Lyons (1977) de uso corriente en los estudios sobre semántica lingüística, y hace referencia a una relación de asimetría, direccionalidad y posible transformación, en la acción que refiere un verbo o una oración. Por ejemplo: Si sigo María empujó a Juan, la relación que designa el verbo empujar es va en una sola dirección y se espera de ella un efecto (transformación) y dicha relación solo puede ser efectuada por un agente (María) a un paciente o receptor de la acción (Juan). La relación designada por el verbo empujar, en la oración del ejemplo, sería entonces causativa.

tendencia a observar la acción en función de la estructura en la cual el verbo aparece: las oraciones de tipo transitivo relacionadas con acciones de tipo causativo, y las oraciones de tipo intransitivo con acciones de tipo no causativo.

En la corriente antagónica (*bootstrapping* semántico) se ha privilegiado el aprendizaje de sustantivos, cuestionando su referencia simple a objetos o clases de objetos. Estos estudios hacen uso más extensivo de las muestras de habla espontánea. Bloom (1990) presenta un estudio sobre la comprensión de los niños de la restricción en inglés del orden de las palabras, con respecto al punto específico de que los pronombres y los nombres propios no pueden ser modificados por adjetivos pronominales (antecedentes del sustantivo). Según el modelo adulto hay una pauta sintáctica: los adjetivos pueden anteceder solamente a sustantivos, y los pronombres y nombres propios son frases nominales de tipo léxico (FN). Para estudiar el desarrollo de esta comprensión, se analiza el habla de 14 niños de uno y dos años de edad. Tales análisis muestran que desde fases muy tempranas, los niños no dicen cosas como *big Fred* o *big he*. Al examinar las explicaciones con respecto a este fenómeno, se halla que las teorías que no tienen en cuenta la sintaxis tienen problemas para describir el fenómeno, y sostienen que el niño tiene en cuenta el orden correcto, más que reglas abstractas sobre la lengua. En este sentido, se propone como explicación la presencia de información semántica relevante sobre los nombres como una ayuda para su adquisición y su uso menos ambiguo, propuesto por las delimitaciones de los ejemplos de la sintaxis.

Siguiendo con la evolución metodológica, comienza a usarse en los estudios dispositivos como los objetos variados, la escogencia de objetos en un conjunto y la clasificación de los mismos. Esta innovación parece provenir de las líneas de investigación en el desarrollo de criterios de agrupación en niños muy pequeños y en bebés (Mandler y McDonough, 1993; Mandler, 1998). Es así como Hall (1991) examina el problema en dos estudios en los que niños de dos años aprendieron una nueva palabra como sustantivo propio para un juguete en forma

de animal. Los niños que aprendieron la palabra para un objeto conocido, la usaron de manera más apropiada como nombre propio, más de lo que lo hicieron para un objeto no familiar. En este último caso, la palabra era interpretada como sustantivo común que refiere una clase de objetos. Por tanto, se sugiere que la asignación de nombres propios o sustantivos comunes está en relación directa con el grado de familiaridad del objeto para el niño y en relación con una tendencia a agrupar los objetos desconocidos en un nombre que designa una clase y no sólo a un objeto particular.

En la misma línea, Smith, Jones y Landau (1992) muestran a niños de tres años un objeto novedoso y les piden que juzguen algunos elementos que difieren del primero en forma, color y material. En la condición de sustantivo contable, el niño juzgó si un nuevo elemento podía tener el nombre del objeto mostrado inicialmente: se le pregunta al niño si un objeto sólido y discreto en forma de prisma puede llamarse igual que otro de forma cúbica. En la condición de adjetivo, se pidió al niño juzgar si el objeto tenía la misma propiedad que el mostrado inicialmente: se le pregunta al niño si el objeto es cuadrado. Los resultados muestran que los niños atienden a la forma en la condición de sustantivo contable, pero en la condición de adjetivo, la asignación de un adjetivo depende más del contexto.

A pesar del uso persistente de metodologías tradicionales, los estudios se refinan y buscan las relaciones entre las palabras, su pertenencia a una categoría gramatical, y el significado que tienen, por parte del niño en edades muy tempranas. Nelson, Hampson y Shaw (1993) realizaron un análisis del vocabulario emitido por niños de 1;8 que indica que se han adquirido más sustantivos que otra clase de palabras, pero de estos, sólo la mitad son nombres de clases de objetos de nivel básico. Los sustantivos que no pertenecen a dicha categoría –aquellos que suelen designar lugares, objetos o acciones– son usados en la interacción de la madre con el niño en contextos pragmáticos muy específicos que parecen estimular al niño a descubrir su significado, así la madre o cuidadora no privilegien el uso de estas palabras en otros contextos. Además de lo planteado

en este estudio, se cuestiona la lectura directa o de un solo mecanismo de privilegio de la semántica o de la sintaxis en la adquisición del vocabulario, ya que ambas pautas son importantes y, según las autoras, debe haber entre ellas una relación más dinámica y compleja.

Bloom (1994) continúa en la crítica de los supuestos en los que se fundamentan las teorías del aprendizaje de palabras, a partir de pautas y restricciones de la relación entre palabra con objeto completo, entre objetos sólidos y nombres individuales, y entre objetos no sólidos y nombres de sustancias. En un estudio, muestra que las palabras que el niño aprende no son todas de referencia a eventos observables ni son todas sustantivos. Este autor manifiesta que hay una fuerte influencia de las pistas de la sintaxis en la que las palabras aparecen, que se convierte en una guía crucial para el aprendizaje de palabras en los niños, pero que no es suficiente para explicar el éxito en el desarrollo del léxico. Se propone como alternativa la postulación de relaciones complejas entre la sintaxis y la semántica para poder explicar el aprendizaje de los verbos (categoría más sensible a las variantes sintácticas de las oraciones).

Bajo la misma tendencia crítica a la referencialidad única, se hace alusión también al aprendizaje de los verbos a través del mecanismo del *bootstrapping* sintáctico y del mapeo¹⁸ en el marco de alcances y límites del significado de los vocablos. En un estudio transversal utilizando palabras inventadas, Fisher *et ál.* (1994) examinan el problema de cómo una estructura fónica específica usada como palabra mapea un concepto al que hace referencia. En los verbos, a diferencia de los sustantivos, no hay una única situación o concepto específico al cual asignar la palabra o estructura fonética respectiva. Esto ha motivado la elaboración de modelos explicativos del aprendizaje de verbos con base en la sintaxis. En un experimento, Fisher *et ál.* (1994) analizan la interacción entre la influencia de los conceptos

relacionados (sesgos para interpretar una situación de acuerdo con un agente causal) y la influencia de la sintaxis, en la comprensión de los verbos. Se le mostró al niño dos escenas ambiguas junto con un nuevo verbo para describir la escena, utilizando varias formas sintácticas. Los resultados mostraron influencia de los conceptos no lingüísticos y de la sintaxis, pero con una guía mucho más clara por parte de esta última. De esto se seguiría que el aprendizaje de verbos tiene una fuerte mediación sintáctica.

Pinker (1994) discute los hallazgos de Fisher *et ál.* (1994) y se propone mostrar que los marcos sintácticos del verbo, incluso siendo repetidos y variados, dan información en mayor medida concerniente al tipo de marco sintáctico del verbo particular, que al significado del mismo. El autor concede que la sintaxis de la oración es importante, pero no cree que sea el factor más importante en la explicación sobre cómo los niños aprenden los verbos.

La clasificación de fenómenos y teorías de principios léxicos

La clasificación de objetos a los dos años de edad parece seguir con fuerza en la base de temas de investigación en el desarrollo de la comprensión de las palabras, así como el uso de listas de chequeo como el Inventario de Habilidades Comunicativas Mc Arthur. Waxman (1994) anota en un estudio extenso sobre las producciones lingüísticas de niños en inglés, francés y castellano, que los primeros nexos entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo conceptual parecen reflejarse en que los niños hacen un uso extensivo de palabras para objetos y grupos de objetos, que progresivamente van diferenciando en otras categorías, como propiedades de objetos y movimientos, principalmente con base en la experiencia y el uso de tales palabras. Por su parte, Markman (1994) plantea la presencia de tres principios o restricciones del léxico: el de unidad completa (cada palabra designa una unidad completa como referente), el taxonómico (cada palabra hace referencia a un tipo de objetos similares de la misma clase) y el de la mutua exclusión (cada

¹⁸ El mapeo hace referencia a una búsqueda rápida de opciones para comprender completamente el significado de una palabra o de una unidad lingüística (Gleitman y Gillette, 1999).

palabra designa sólo un referente)¹⁹. Tales principios ya parecen estar presentes al momento de la explosión de vocabulario, pero también tienen que encajar dentro de la sintaxis de las oraciones como otra fuente de información sobre el vocabulario. Esta sería la clave para la explicación del rápido curso de la adquisición del lenguaje, aún a pesar de las limitaciones para procesar información que parecen darse en niños.

El campo de estudio de la adquisición de sustantivos pareció extenderse hacia aspectos hasta ahora poco estudiados de los mismos, como el hecho de que haya sustantivos que designen relaciones, y el uso de estos sustantivos tanto en niños como en adultos, en relación con explicaciones sobre la organización de los elementos en el mundo. Bloom y Kelemen (1995) realizan un estudio en el cual se pretende enseñar un nombre singular para varios objetos, es decir, una palabra llamada *nombre colectivo* (por ejemplo: ejército, pandilla, grupo, sindicato). Tanto para niños de dos años, como para adultos, la agrupación de elementos no es condición suficiente para asignar un nombre singular a los grupos de cosas. Por otra parte, cuando los elementos eran puestos con un relato en relación con elementos conocidos, dichos nombres comenzaron a emerger, aunque con un poco más de fuerza en los adultos. Estos resultados sugieren que el aprendizaje de sustantivos singulares para colectivos parece estar estrechamente relacionado con los campos de conocimiento dominados por la persona y con la sintaxis, y no sólo por la actividad de agrupar. Lo que parece nombrarse con el nombre colectivo es el criterio de agrupación y no la clase de objetos como tal.

Si en el campo de los sustantivos el enfoque era hacia el cuestionamiento sobre sus rasgos definitivos y sus distintos tipos, en el campo de los verbos los supuestos tradicionales de la investigación co-

menzaron también a cuestionarse. Gopnik y Choi (1995) llevan a cabo un estudio con 24 parejas madre-niño de niños de dos años, 12 de las cuales son angloparlantes y 12 son coreanoparlantes. En el análisis del habla materna en transcripciones de rutinas sociales y juegos de comunicación, parecía haber una tendencia mayor en las madres angloparlantes a usar sustantivos con referencia a objetos de nivel básico, y en las madres coreanoparlantes a usar más palabras relacionales como adjetivos o verbos. En medidas posteriores del vocabulario de los niños, utilizando el Inventario de Habilidades Comunicativas McArthur, hay una tendencia mucho más marcada en los niños angloparlantes a utilizar sustantivos y en los niños coreanoparlantes a usar palabras que designan relaciones. Las autoras entonces cuestionan la universalidad del hecho de que los niños comiencen a aprender sustantivos antes que verbos, algo que parecía suceder con los niños que aprenden lenguas de origen indoeuropeo, pero no necesariamente con los niños que aprenden lenguas de otros troncos lingüísticos.

Hacia esta misma época, hubo planteamientos muy influyentes sobre el aprendizaje de palabras, como la extensión del modelo de los principios léxicos de Golinkoff *et ál.* (1995) al aprendizaje de los verbos. Por otro lado, estaba una línea de investigadores que planteaba de manera más radical que la unidad léxica madre es el sustantivo, como palabra que originalmente designa objetos, y que muestra su utilidad de clasificación al servir a la agrupación de objetos. En ese sentido, Waxman y Markow (1995) manifiestan que hasta ahora se han planteado relaciones muy específicas entre el lenguaje y la organización conceptual, pero casi todos los estudios han sido realizados con niños en estadios avanzados del desarrollo lingüístico. El punto es que desde muy temprano los niños parecen estar sesgados hacia la interpretación del significado de las palabras como referentes de un objeto o clase, y a partir de este sesgo comienzan a adquirir los significados particulares de las palabras en relación con la categoría gramatical a la cual pertenecen, al especificar las características particulares del significado implicado. Para validar

¹⁹ La misma Ellen Markman plantea que estos principios parecen ser guía para la rápida adquisición del vocabulario inicial, aunque no sean útiles para habilidades posteriores en el desarrollo del lenguaje. La autora plantea esto con respecto a que estos principios no se aplican ya cuando el niño está comprendiendo operaciones metalingüísticas como el uso de sinónimos, en momentos posteriores de su desarrollo lingüístico.

esta hipótesis, las autoras realizan tres experimentos en los que se prueba la influencia de los nombres en la categorización de objetos en bebés de 12 y 13 meses. Los resultados muestran que los nombres se convierten en guía desde esta edad para mapear el significado en los conceptos desarrollados. De esta manera, los sustantivos y los adjetivos parecen estar en relación con clases de objetos y, por tanto, éste sería un precursor de las relaciones entre palabras y clases de objetos. Esto parece estar relacionado también con cambios posteriores observados en otros estudios en torno al desarrollo de las conexiones entre lenguaje y desarrollo de conceptos (Waxman y Markow, 1995).

La evaluación de los distintos factores y la influencia del desarrollo de capacidades anteriores al habla

Algunas investigaciones del aprendizaje de verbos derivaron hacia la búsqueda de relaciones entre el rendimiento en tareas de preferencia visual en distintas edades, y la cantidad de vocabulario expresivo disponible. Forbes y Poulin-Dubois (1997), usando paradigma de preferencia visual, examinaron en qué condiciones los niños de 1;8 y 2;2 extienden el significado de verbos *kick* y *pick up*, por oposición a otros distractores. Los niños de 1;8 con vocabulario expresivo mayor generalizaron los mismos verbos a acciones con distintos agentes, pero no a acciones que diferían en el modo. Los que tenían vocabulario expresivo menor presentaban dificultades en la extensión del verbo cambiando el agente que realiza la acción. Por otra parte, los niños de 2;2 extendían el verbo a acciones nuevas que diferían en agente, modo y resultado de la acción, independientemente del tamaño del vocabulario expresivo. Por lo tanto, se muestra que existe una tendencia a que el vocabulario expresivo tenga un peso muy alto en la comprensión del significado de los verbos en los niños de 1;8. En el mismo sentido, se muestra un efecto conjunto del desarrollo lingüístico y de otros conocimientos en la comprensión del significado de los verbos en niños de 2;2.

En los estudios sobre el aprendizaje del vocabulario inicial, el desarrollo general del lenguaje

comienza a tomarse como una variable importante, con cierta independencia de la edad cronológica. Los estudios sobre producción lingüística que citamos a continuación muestran también un giro importante hacia la semántica de los contenidos expresados, y hacia las capacidades de la memoria de los niños en el transcurso de su segundo año, en tareas de elección forzada y etiquetamiento de objetos. Dapretto y Bjork (2000) estudian las habilidades para recordar palabras nuevas hacia el final del segundo año de edad, cuando la mayoría de niños parecen tener un marcado incremento en la producción de palabras. Cuando se les pregunta a los niños qué se escondió en una caja, el éxito en la tarea era mayor en niños con vocabulario expresivo más extenso, y menor cuando tenían vocabulario expresivo menos extenso, a pesar de que todos los niños podían nombrar los objetos presentados, y todos podían decir dónde estaba el objeto que se les nombraba. El uso de claves pictóricas parecía ayudar a los niños con léxico más pobre. En los registros de la actividad en sesiones de observación conjunta de cuentos de los mismos niños con sus madres, hay más errores de denominación también en los niños con léxicos limitados aún. Esto sugiere que los procesos de recuerdo y recuperación de palabras aprendidas parecen desempeñar un papel crucial en la explicación de la explosión del vocabulario.

La expresividad también parece cobrar importancia en el contexto de la comunicación preverbal y de los niños que comienzan a hablar, en estudios transversales de parejas madre-niño. Gogate *et ál.* (2000) estudian la comunicación multimodal de 24 parejas madre-bebé norteamericanas angloparlantes e hispanoparlantes. Los bebés se distribuían en tres grupos de edad diferentes: preléxicos (5 a 8 meses), léxicos tempranos (9 a 17 meses) y léxicos avanzados (21 a 30 meses). Las madres enseñaron a sus bebés cuatro nuevas palabras meta utilizando distintos objetos en una sesión de juego semiestructurada. Este estudio se basa en hallazgos anteriores que muestran que los bebés confían en la sincronía temporal para aprender relaciones entre sílabas y objetos, pero más tarde, el papel de esta sincronía disminuye. Por esta razón, en la sesión de juego se codifican los nom-

bramamientos requeridos en la tarea y los que no son requeridos en la tarea son codificados en términos de la sincronía temporal. Los resultados indican que las madres usaron palabras que se requería nombrar en la tarea con mayor sincronía moviendo el objeto a nombrar, y a veces tocándolo. Entonces, los recursos comunicativos del habla de la madre al bebé parecen ser una guía crucial para que los pequeños establezcan relaciones entre palabras y referentes. Incluso, las madres guían su comunicación en relación con el nivel de desarrollo léxico de sus bebés. Las madres de niños en el grupo preléxico usaron una sincronía temporal más clara que aquellas de los grupos léxico temprano y léxico avanzado.

Los temas de investigación siguen en expansión, como el estudio del aprendizaje de nombres para artefactos desconocidos, si bien utilizando metodologías muy conocidas para este momento, como el uso de palabras inventadas y el uso de objetos no familiares. Kemler-Nelson *et ál.* (2000) realizan un extenso estudio sobre categorización léxica en 112 niños de dos años de edad, que aprendían nuevos nombres para nuevos artefactos con nuevas funciones, y luego extendían los nombres a los nuevos objetos. Los objetos fueron diseñados de manera que se relacionaran fácilmente, de manera visoperceptual y causal, su estructura física y su función. A pesar de la oportunidad mínima de familiarización del niño con el nuevo objeto, los niños generalizaron el nombre del objeto a otros de acuerdo con su función. Este patrón de resultados es similar aún cuando los niños tienen que descubrir las funciones de los objetos nombrados (experimento 2) y cuando todos los objetos de la prueba han tenido una función claramente definible (experimento 3). Las autoras concluyen que los niños de dos años de edad parecen nombrar objetos por función cuando pueden ver una relación clara entre la estructura física del objeto y su función.

En el paradigma metodológico de la clasificación de objetos hay una revitalización en el uso de sustantivos inventados como criterio de clasificación de objetos no familiares en niños hacia el segundo año de vida, utilizando a veces también la elección forzada. Nazzi y Gopnik (2001) pidieron a niños

de 16 y 20 meses a clasificar dos grupos de objetos: unos con claves perceptuales y verbales (una palabra), y otros con claves puramente verbales (sólo la palabra como criterio de clasificación). Ambos grupos pudieron agrupar según criterios perceptuales (forma). Según criterios verbales (palabra), algunos niños de 16 meses lo hicieron, y casi todos los del grupo mayor también. En una evaluación complementaria con el Inventario de Habilidades Comunicativas McArthur, se evidenció que el tamaño del vocabulario comprensivo y expresivo tiene una correlación positiva con la habilidad para clasificar objetos teniendo como criterio solamente el uso de una palabra.

La comprensión de palabras en oraciones y la coordinación de distintos tipos de información con distintas categorías

La pregunta parece mantenerse en lo relacionado con los sustantivos y los verbos, no ya por separado, sino pensando las relaciones que se pueden establecer entre ambos cuando refieren una misma situación –lo cual es algo que podemos intuir que sucede cuando se comprende la situación referida por una oración–. Este parece ser el caso cuando se concluye que el significado ya dominado por los niños, incluso en estados avanzados del desarrollo lingüístico, necesita de la asociación del significado de un verbo al de un sustantivo (un fenómeno que en los adultos no parece suceder) (Kersten y Smith, 2002). Kersten y Smith (2002) realizan tres experimentos con 72 niños angloparlantes entre 3;6 y 4 años, donde muestran que estos niños atienden a la apariencia de nuevos objetos no solamente cuando escuchan un nuevo nombre, sino también cuando escuchan un nuevo verbo. Los niños que aprendieron sustantivos en el contexto de nuevos objetos en movimiento atendieron más a la apariencia de los objetos, que a los movimientos de los mismos, así los sustantivos estuviesen relacionados con el movimiento de los objetos. Los niños que aprendieron verbos prestaron atención tanto a la forma de los objetos como a sus movimientos. Este último resultado contrasta con el de 20 adultos interrogados con la misma tarea, que se concentraron

mucho más en los movimientos que en los objetos cuando aprendieron nuevos verbos. Cuando se realizó el mismo procedimiento de aprendizaje de verbos, pero utilizando objetos familiares, los niños fijaron más su atención en los movimientos que en los objetos. Se asume que los niños atienden a los nuevos objetos en el aprendizaje de nuevos verbos porque el conocimiento de ese objeto puede ser un prerrequisito para comprender que significa un verbo.

Esta dificultad inicial mayor para los verbos se refleja también en los hallazgos de Childers y Tomasello (2002), que presentaron 6 nuevas acciones, 6 nuevos sustantivos y 6 nuevos verbos a niños de 2 años de edad. A un grupo se le presentaron de manera masiva (en un día) y a otros de manera distribuida (varios días en una semana) y eran probados un día después, una semana después y un mes después. Los resultados muestran que los niños aprendían más sustantivos que verbos, que presentaban mejor rendimiento en presentaciones distribuidas, y que la evaluación posterior no mostraba diferencias en la retención de las nuevas palabras. Un seguimiento más detallado de los mismos niños mostró un efecto crucial de los días de exposición para el logro de la retención. Se tienen en cuenta dos factores principales: la relativa autonomía del dominio del aprendizaje de palabras, y la facilidad que parece haber para aprender sustantivos en comparación con el aprendizaje de verbos.

Además de la memoria y de los requerimientos semánticos, otro factor asociado con el aprendizaje de nuevas palabras parece ser el tipo de procesamiento de información implicado en este aprendizaje y en el proceso general de adquisición del lenguaje. Hoff y Naigles (2002) llevan a cabo un estudio empírico para ver la influencia que pueden ejercer los aspectos sociales y los aspectos computacionales de la información (como dos tipos de entrada de información) sobre el desarrollo del vocabulario. Los resultados demuestran que los factores computacionales son más importantes, y que no hay mayor influencia de factores relacionados con la interacción social. En el estudio, llevado a cabo con 63 niños de dos años,

se muestra que las principales propiedades útiles al aprendizaje de nuevo vocabulario y de nueva información lingüística, están la complejidad sintáctica, la cantidad y la riqueza del léxico.

Así como se plantean propiedades para los referentes que los niños suelen observar cuando aprenden sustantivos, también parecen presentarse cuando el niño aprende nuevos verbos, como su referencia, su extensión y los posibles cambios de su significado hacia la descripción de situaciones similares. Berget (2003) realiza un estudio donde pone a prueba el marco explicativo de los principios léxicos en el aprendizaje de verbos en 20 niños hispanohablantes de tres años. Los niños no parecían tener problemas con el manejo de la referencia y la extensión de nuevos verbos transitivos, pero los tenían un poco con verbos de tipo intransitivo. Los resultados de este estudio parecen mostrar que los niños de habla hispana a los tres años de edad hacen uso intensivo de distintos mecanismos para aprender nuevos verbos a pesar de la dificultad que parece mostrar el aprendizaje de los verbos frente al aprendizaje de los sustantivos.

Otros estudios se concentran en la relación entre el sustantivo y el verbo con la oración en la cual aparecen. Arias (2004) reporta que, en elección forzada de imágenes ante oraciones, donde la clave de escogencia entre imágenes es el sustantivo común o el verbo de acción, los niños de año y medio se guían más fácilmente por el verbo que por el sustantivo, y los de dos años y medio se guían más por el sustantivo que por el verbo. De la misma manera, sus escogencias son menos sujetas a error con verbos transitivos, y con mayor tendencia al error con los verbos intransitivos. De lo anterior, el autor concluye que la oración da información importante en el aprendizaje de vocabulario, sobre todo de los verbos desde al año y medio de edad, por ser parte nuclear de una oración a nivel sintáctico y conceptual. Por esta razón, los niños se guiarían mucho por la información que provee la oración que la contiene, así esto se relacione más con indicadores de desarrollo conceptual que con desarrollos exclusivamente lingüísticos.

Conclusión

De los hallazgos mencionados, es importante rescatar algunos puntos en los que las distintas investigaciones parecen coincidir. El primero es que tanto aprender sustantivos como aprender verbos son tareas con fuertes demandas para el niño que comienza a hablar, sobre todo si tenemos en cuenta las distintas clases de estas palabras presentes en su vocabulario. El segundo punto a tener en cuenta es que el aprendizaje de verbos implica una serie de elementos que no se relacionan solo con la sintaxis o la semántica: también se relacionan con la perspectiva temporal, y esto es un elemento que en principio parece hacer a los verbos más complejos de aprender que los sustantivos. El tercer punto se refiere a la importancia que parece tener la sintaxis de la oración para el aprendizaje y la delimitación del significado de las palabras (sobre todo para los verbos), como el conocimiento conceptual presente desde antes de la aparición del habla (sobre todo para los sustantivos).

También deben mencionarse algunas limitaciones de los estudios presentados en esta sección. La primera de ellas es la de los rasgos definitorios de una u otra categoría gramatical como los sustantivos y los verbos. Algunos estudios están dedicados exclusivamente a demostrar la insuficiencia de las definiciones simplistas que asumen que los sustantivos sólo nombran objetos o sujetos y los verbos sólo nombran acciones. La segunda es la relativa ausencia de estudios puntuales sobre estos rasgos definitorios, como la calidad de los sustantivos que

designan el objeto agente de la oración, o la relación entre los verbos y la comprensión de nociones temporales relacionadas con los estados o las acciones que a veces se designan con ellos. Tampoco los hay cuando el patrón morfológico de las palabras es relativamente difuso (e.g., verbos que conjugados en presente simple parecen sustantivos pero pocas veces son confundidos de categoría, o sustantivos que designan acciones). La tercera hace referencia a los estudios sobre conceptos verbales, de donde pueden derivarse palabras con referencias similares o relacionadas, pero con distinta categoría gramatical (e.g., palabras como “adquirido”, “adquisición” o “adquirir” con su patrón común y lo que las diferencia). La cuarta se centra en que la mayoría de estudios que apoyan el *bootstrapping* sintáctico son sobre aprendizaje o comprensión de verbos, mientras que los que apoyan el *bootstrapping* semántico suelen ser sobre aprendizaje de sustantivos, y hay pocos sobre las relaciones complejas de mapeo desde el sistema lingüístico hacia los conceptos sobre el mundo que den cuenta de la relación en conjunto de ambas categorías. La quinta hace referencia a que, en su gran mayoría, los estudios sobre aprendizaje de palabra han llegado a desarrollar dispositivos metodológicos muy finos pero pocas veces utilizan oraciones completas y casi siempre utilizan palabras aisladas. Dichas palabras pueden tener connotaciones o denotaciones diferentes según su posición en una oración. Estudios como el de Arias (2004) tratan de ir contra esta limitación. 

Bibliografía

- Aguirre, C. y Mariscal, S. (2001). *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua*. Madrid: UNED.
- Arias, N. (2004). *El papel de la oración en la comprensión de los sustantivos comunes y los verbos de acción en el habla temprana*. Trabajo de Grado inédito, presentado para optar al título de Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

- Berget, A. (2003). *Evidencia del uso de los principios léxicos en el aprendizaje de verbos en niños de habla hispana*. Trabajo de grado inédito, presentado para optar al título de Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Bloom, P. (1990). Syntactic distinctions in child language. *Journal of Child Language*, 17, 343-355.

- Bloom, P. (1994). Possible names: the role of syntax-semantic mappings in the acquisition of nominals. *Lingua*, 92, 297-339.
- Bloom, P. (1999). Rationalist alternatives to associativism in word learning. En: Ritchie, W. y Bhatia, T. (eds.). *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Bloom, P. y Kelemen, D. (1995). Syntactic cues in the acquisition of collective nouns. *Cognition*, 55, 1-30.
- Childers, J. y Tomasello, M. (2002). Two-Year-Olds Learn Novel Nouns, Verbs, and Conventional Actions From Massed or Distributed Exposures. *Developmental Psychology*, 38, 967-978.
- Chomsky, N. A. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Dapretto, M. y Bjork, E. (2000). The Development of Word Retrieval Abilities in second Year and its Relation to Early Vocabulary Growth. *Child Development*, 71, 635-648.
- Fisher, C.; Hall, D. G.; Raskowitz, S. y Gleitman, L. (1994). When it is better to receive than to give: Syntactic and conceptual constraints on vocabulary growth. *Lingua*, 92, 333-375
- Forbes, J. y Poulin-Dubois, D. (1997). Representational change in young children's understanding of verb meaning. *Journal of Child Language*, 24, 389-406.
- Gelman, S. A. y Taylor, M. (1984). How two - year - old children interpret proper and common names for unfamiliar objects. *Child Development*, 55, 1535-1540.
- Gentner, D. (1978). In relational meaning: the acquisition of verb meaning. *Child Development*, 49, 988-998.
- Gleitman, L. y Gillette, J. (1999). The Role of Syntax in Verb Learning. En: Ritchie, W. C., y Bhatia, T. K. (Eds.). *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Gogate, L. et ál. (2000). The role of Multimodal Motherese: the role of Temporal Synchrony Between Verbal Labels and Gestures. *Child Development*, 71, 878-894.
- Golinkoff, R.; Hirsh-Pasek, K.; Mervis, C. B.; Frawley, W. B. y Parillo, M. (1995). Lexical principles can be extended to the acquisition of verbs. En: Tomasello, M. y Merriman, W. (eds.). *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs* (pp. 185-221). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Gopnik, A. y Choi, S. (1995). Names, relational words, and cognitive development in English and Korean speakers: nouns not always are learned before verbs. En: Tomasello, M. y Merriman, W. (eds.). *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. (1984). Semantic and cognitive development in 15 to 21 - month - old children. *Journal of Child Language*, 11, 495-513.
- _____ (1986). Relations between semantic and cognitive development in one-word stage: the Specificity Hypothesis. *Child Development*, 57, 1040-1053.
- Hall, D. G. (1991). Acquiring proper nouns for familiar and unfamiliar animate objects: Two-year-olds' word learning biases. *Child Development*, 62, 1142-1154.
- Hoff, E. y Naigles, L. (2002). How Children Use Input to Acquire a Lexicon. *Child Development*, 73, 418-433.
- Humphrey, G. (1973). *Psicología del pensamiento. Teoría e investigaciones*. México: Trillas.
- Katz, N.; Baker, E. y Mcnamara, J. (1974). What's in a name? A Study of How Children Learn Common and Proper Names. *Child Development*, 45, 469-473.
- Kemler-Nelson, D. G. et ál. (2000). Two Year old Will Name Artifacts By Their Functions. *Child Development*, 71, 1325-1337.
- Kersten, A. y Smith, L. (2002). Attention to novel objects during verb learning. *Child Development*, 73, 93-109.
- Lust, B.; Foley, C. y Chien, Y. C. (1999). How do we know what children know. In W. Ritchie y T. Bhatia (eds.). *Handbook of child acquisition*. Pp. 427-4561, Nueva York: Academic Press.
- López Ornat, S. y Karousou, A. (2005). Las vocalizaciones tempranas (8-30 meses) y su relación con el vocabulario y la gramática. Su medida en el "CDI español": resultados preliminares. En: Mayor, M. A.; Zubianz de Pedro, B. y Díez-Villoria (eds.). *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. (pp. 401-420). Salamanca: Aquilafuente, Ediciones. Universidad de Salamanca.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* Vol. 1. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Mandler, J. (1998). Representation. En: Flavell, J. y Markman, E. (eds.). *Handbook of Child Psychology*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.

- Mandler, J. y McDonough, L. (1993). Concept formation in infancy. *Cognitive Development*, 8, 291-318.
- Markman, E. (1994). Constraints on word meaning in early language acquisition. *Lingua*, 92, 199-227.
- Naigles, L. (1990). Children use syntax to learn verb meaning. *Journal of Child Language*, 17, 357-374.
- Nazzi, T. y Gopnik, A. (2001). Linguistic and Cognitive Abilities in Infancy: When Does Language Become a Tool for Categorization? *Cognition*, 80, B11-B20.
- Nelson, K.; Hampson, J. y Shaw, L. K. (1993). Nouns in early lexicons: evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language*, 20, 61-84.
- Piaget, J. (1967). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinker, S. (1994). How could a child use verb syntax to learn verb semantics? *Lingua*, 92, 377-410.
- Pinker, S. (2001). Language Acquisition. En: Gleitman, L. R. y Liberman, M. (eds.). *An Invitation to Cognitive Science. Vol. 1. Language*. Cambridge: MIT Press.
- Slobin, D. I. (1973). *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.
- Smith, L.; Jones, S. y Landau, B. (1992). Count nouns, adjectives and perceptual properties in children's novel word interpretations. *Developmental Psychology*, 28, 273-286.
- Uzgiris, I. C. y Hunt, J. M. V. (1975). *Assessment in Infancy: Ordinal Scales of Psychological Development*. Chicago: University of Illinois Press.
- Waxman, S. (1994). The development of an appreciation of specific linkages between linguistic and conceptual organization. *Lingua*, 92, 229-257.
- Waxman, S. y Markow, D. B. (1995). Words as an invitation to form categories: evidence from 12- to 13-month-old Infants. *Cognitive Psychology*, 29, 257-302.

