

El sesgo de la escritura en la conceptualización infantil de los sinónimos*

Written Language Bias in Children's Conceptualization of Synonyms

Claudia Portilla** Ana Teberosky***

Para citar este artículo: Portilla, C.; Teberosky, A. (2016). El sesgo de la escritura en la conceptualización infantil de los sinónimos. *Infancias Imágenes*, 15(1), 27-40.

Recibido: 23-julio-2015 / **Aprobado:** 9-octubre-2015

Resumen

En este trabajo se estudia la comprensión de la doble designación de sinónimos por parte de niños de entre 4 y 7 años, y se analiza la aceptación de su equivalencia en dos condiciones: en conversación oral y en uso de etiquetas escritas. En las dos condiciones se incluyó una pregunta sobre la aceptación de equivalencia. Solo en la segunda se incluyó la referencia a lo escrito. Los resultados mostraron la influencia restrictiva de lo escrito en la aceptación de sinónimos y evidencias sobre el razonamiento infantil respecto a la correspondencia entre nombres y referentes. Se encontró que la doble designación no parece configurarse de la misma manera en lo oral que en el uso de lo escrito. En la condición escrita se requiere una reflexión metalingüística que exige la consideración de los nombres en su función autonímica y no sólo en la referencial.

Palabras clave: sinonimia, lenguaje oral, lenguaje escrito, autonimia.

Abstract

This paper explores the understanding of the dual designation of synonyms by children aged between 4 and 7 years, and discusses the acceptance of its equivalence in two conditions: in oral conversation and use of written labels. In both conditions a question of acceptances of equivalence was added. Only in the second condition was the reference included to what was written. The results showed the restrictive influence of written acceptance of synonyms and evidence about child reasoning with respect to the correspondence between names and references. It was found that the double designation does not function the same way in oral as to which it is written. Written condition requires a metalingual reflection that demands consideration of the names in its autonomy function and not only on the reference.

Keywords: synonymy, oral language, written language, antonymy.

* Este trabajo es fruto de la reflexión teórica y análisis a partir de los datos empíricos de la tesis doctoral en curso de Claudia Portilla, bajo la dirección de Ana Teberosky.
** Magíster en Psicología de la Educación, magíster en Optimización del Desarrollo Infantil. Profesora asociada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de Barcelona. Correo electrónico: cportilla@ub.edu
*** Doctora en Psicología. Catedrática, Universitat de Barcelona. Investigadora especialista en lectura y escritura. Correo electrónico: ateborosky@ub.edu

INTRODUCCIÓN

Cuando se trata de reflexionar sobre el lenguaje de niños pequeños se debería tener la precaución de considerar si la situación implica solo la modalidad oral o también lo escrito. Esta es una de las conclusiones importantes que se extrae de los estudios sobre el aprendizaje del lenguaje escrito: aun en sus inicios, y antes de que sean lectores o escritores autónomos, los niños tienen una representación del lenguaje escrito y una conceptualización sobre el lenguaje que se escribe (Blanche-Benvesnite, 1998; Ferreiro y Vernon, 1992; Ferreiro, 2002; Teberosky, 2002). Específicamente eso ocurre en relación a la denominación o significación, así como a las unidades del lenguaje. La relación con una representación escrita es más evidente cuando las preguntas dirigidas a los niños implican cierto grado de reflexión metalingüística o el uso de metalenguaje.

Estas cuestiones no están asociadas solo con la infancia, sino también con la historia de la lengua. Así, la ausencia de correspondencia entre forma y significado fue originalmente interpretada como un *defecto* del sistema que rompía el ideal de la lengua perfecta (Casenhiser, 2005). Esa visión idealizada corresponde a una *idea adánica de la lengua* (Eco, 1994): un nombre a cada uno de los seres vivientes. La sinonimia y la polisemia rompen ese ideal de correspondencia. Y así vistas no serían solo un *defecto* del sistema, sino también un problema para la comunicación humana, para la traducción o para el aprendizaje de la lengua: crearían una redundancia saturando la memoria del hablante y una confusión en el pequeño aprendiz cuando las palabras no siguieran esa regla ideal de correspondencia uno a uno (Peters y Zaidel, 1980; Clark, 1983, 1993; Markman y Watchtel; 1988; Backscheider y Gelman, 1995; Markman, 1992; Mazzocco, 1997, entre otros). Desde el punto de vista del ideal del sistema de la lengua, pareciera mejor evitar la redundancia (o en palabras de De Saussure "... dans la langue il n'y a que des differences", 1978, p. 166). Es decir, lo que se espera es el signo unívoco y lo *desviante* es el signo redundante.

Posiblemente por esa distancia entre el ideal y la realidad de la lengua, la sinonimia, la homonimia y la polisemia han requerido una consideración especial en la lingüística (Rey-Debove, 1997a, b; Lehmann y Martin-Berhet, 2008), en la adquisición de una lengua (Slobin, 1977; Peters y Zaidel, 1980; Clark, 1983, 1993; Markman y Watchtel; 1988; Beveridge y Marsh, 1991; Backscheider y Gelman, 1995; Markman, 1992; Mazzocco, 1997; Perner, Stummer, Sprung y Doherty, 2002; Casenhiser, 2005), y en la adquisición de más de una lengua (Au y Glusman, 1990; Bialystok, 2001).

LA SINONIMIA DESDE LA LINGÜÍSTICA

Tradicionalmente, desde la lingüística se ha definido la *sinonimia* como una relación de equivalencia entre dos o más unidades lexicales cuyas formas difieren (Lehmann y Martin-Berhet, 2008, p. 54). Estudiando la sinonimia, la lingüística interpreta la equivalencia como posible sustitución. Para Rey-Debove (1997a, p. 121), este fenómeno es una expresión más del carácter de sustitución de los signos. Pero la sustitución se basa en la identidad de significado, en la mismidad de los signos que pueden ser sustituibles cuando tienen los mismos significados y significantes diferentes.

Esa experiencia de sustitución la tenemos los hablantes porque podemos conmutar las unidades lexicales en ciertos contextos en los que recurrimos, con frecuencia, a formas sustitutas. Sin embargo, la decisión sobre la sustitución no es siempre neutra: hay contextos en que es mejor encontrar *la palabra justa* y no *cualquier palabra*. Los lingüistas sostienen que la sinonimia lexical estricta es muy rara, pero si la hubiera se tendría que diferenciar entre la estructura del sistema de la lengua, donde sería aceptable, y las condiciones de uso en el contexto del discurso, donde sería inaceptable a causa de la connotación que tienen las palabras (Rey-Debove, 1997b). La experiencia de *la palabra justa* se explica por la connotación y, en este sentido, no habría sinonimia posible, de allí que es muy difícil pensar en significados sinónimos. En

cambio, sí encontramos que dos nombres distintos coinciden en su referencia. Rey-Debove (1997b) argumenta que la sinonimia se tiene que encarar como un caso de doble designación.

La interpretación del significado como algo fijo parece estar implícita en muchas teorías sobre la sinonimia: las palabras tienen un significado *literal* y las interpretaciones pueden ser directamente inferidas de ese significado subyacente e invariante. Linell (2005) sostiene que la interpretación literal, o *al pie de la letra*, está evidentemente asociada a lo escrito. A diferencia de lo literal, la experiencia de usar palabras alternativas en situación de comunicación oral se explica porque los hablantes somos capaces de repetir el significado más que la forma lingüística exacta de lo que se acaba de decir (Blanche-Benveniste, 1998). Esta distinción tiene que ver con la diferenciación que la lingüística del corpus ha hecho en la descripción de muchos aspectos del lenguaje, incluida la sinonimia: el diferente funcionamiento en el sistema de la lengua y en el discurso. Por ejemplo, podemos repetir “señora” cuando se ha dicho “mujer”, considerando que ambas formas son “lo mismo” y sin tener conciencia del deslizamiento hacia otro significado (Blanche-Benveniste, 1998). Las formas alternativas capturan el significado de lo que se quiso decir, pero no lo que se dijo efectivamente. La conciencia del deslizamiento hacia el significado requiere una orientación hacia el signo o hacia la forma literal del mensaje, para diferenciar entre el significado, la intención del hablante o la paráfrasis. Los estudios sobre el lenguaje escrito vienen a recordarnos que esta capacidad de diferenciación se adquiere cuando es necesario prestar atención a la forma lingüística del mensaje y que para ello, nuevamente, se ha de considerar la diferencia entre lo oral y lo escrito (Homer y Olson, 1999; Olson, 1998). Así, Harris (1999) sostiene que la escritura promueve “el reconocimiento del estatus autónomo y ‘atemporal’ de la forma escrita en tanto depositaria de una significación ‘permanente’ o ‘invariante’ e independiente tanto del escritor como del lector” (p. 226).

LA SINONIMIA DESDE LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN

Los psicolingüistas se interesaron por los casos de falta de correspondencia entre el referente y el nombre cuando había más de un nombre para el mismo referente. Encontraron que en las edades iniciales había una fuerte tendencia a la correspondencia entre referente y nombre y un rechazo a que un referente pudiera tener más de un nombre. Explicaron esta tendencia por medio de principios que servirían para organizar las actividades lingüísticas iniciales de denominación. Por ejemplo, Slobin (1973, 1977) propuso el principio de *correspondencia uno a uno* como mecanismo cognitivo del niño para relacionar una forma superficial y una estructura semántica subyacente a esa forma. Markman y Wachtel (1988) y Markman (1992) agregaron el principio de *mutua exclusividad*, que se impone a la relación objeto/nombre desde la edad de 2 años y medio: un nombre nuevo a un objeto nuevo. Golinkoff, Hirsch-Pasek, Bailey y Wenger (1992) propusieron el principio de *nuevo nombre, categoría sin nombrar* que explica que los nombres no se extienden a otros referentes similares de la misma categoría sino a otra categoría. Clark (1983, 1993) sostuvo el principio de *contraste lexical* para explicar que al agregar palabras nuevas a sus repertorios, los niños actúan como si cada diferencia en la forma implica una diferencia en el significado.

Aunque dentro de un consenso bastante grande alrededor de estos principios hay discusión respecto a su alcance explicativo y a la compatibilidad entre ellos. Por ejemplo, Backscheider y Gelman (1995), y Perner, Stummer, Sprung y Doherty (2002) discuten si estos principios pueden aplicarse a todo el desarrollo lexical. El principio de *contraste lexical* podría dar cuenta del rechazo a los sinónimos pero no de su aceptación y comprensión, así como tampoco de la adquisición de los hiperónimos e hipónimos. Los principios de *correspondencia uno a uno* y de *mutua exclusividad* explicarían el rechazo a adjudicar un nuevo referente para un nombre ya conocido en los homónimos, pero no

su aceptación. Ninguno de ellos daría cuenta de la adquisición en bilingües. Au y Glusman (1990) y Bialystok (2001) relativizan el principio de mutua exclusividad en niños preescolares bilingües y muestran que esta restricción se mantiene dentro del uso de una lengua pero no cuando se usan distintas lenguas. Los niños bilingües tenderían a aceptar la correspondencia entre nombre nuevo y objeto conocido porque un nombre nuevo puede venir del segundo idioma.

Una posible conciliación en el desarrollo del lenguaje entre la restricción sobre la sinonimia y la aceptación de los sinónimos consiste en proponer que para aprender los sinónimos, los hiperónimos o dos lenguas, el niño debería renunciar a la idea de correspondencia. Esta renuncia parece producirse hacia los 5 o 6 años, y la explicación teórica es que en la superación hay una toma de conciencia de la posibilidad de dos signos de compartir forma o significado, esa toma de conciencia es metalingüística (Doherty y Perner, 1998; Perner, Stummer, Sprungy y Doherty, 2002). Los estudios que se han realizado entre las edades de 3 años y medio y 7 años demuestran que las dificultades de tratar la no coincidencia biunívoca disminuyen con la edad. La explicación de los psicolingüistas está en relación con el desarrollo evolutivo, aunque también apelan al factor metalingüístico.

REFLEXIÓN SOBRE LAS TAREAS Y LAS CONSIGNAS DE LOS ESTUDIOS ANALIZADOS

Los anteriores estudios psicolingüísticos han utilizado observaciones naturalistas y diversas tareas experimentales. Si se analizan las tareas para estudiar la sinonimia (y la homonimia) se advierte el uso de metalenguaje en las consignas y preguntas. Por ejemplo, en ellas se pide al niño que busque algo que *suene igual, que tengan el mismo nombre, e incluso que sea otra palabra semejante o con otro significado*. Los estímulos pueden estar presentados en una lista de palabras fuera de contexto de uso, o incluso hay estudios en los que se introducen palabras inventadas; otros estudios

introducen el contexto del discurso de una historia, en muchos de ellos las pequeñas historias son leídas. Así, por ejemplo, en las tareas propuestas por Peters y Zaidel (1980) se pide encontrar “dos dibujos que *suenen* igual pero que *signifiquen* cosas diferentes”; Backheider y Gelman (1995) utilizan la misma demanda que el estudio anterior y agregan preguntas metalingüísticas: “Esto es un X. Puedes encontrar otro X”; y preguntas sobre el nombre: “Puedes encontrar otro dibujo que tenga el mismo *nombre* pero que *signifique* otra cosa”). Mazzocco (1997) utiliza pseudohomónimos, aplica una palabra conocida, por ejemplo “puerta” a un objeto al que no estaba asociado, por ejemplo a un payaso. Casenhiser (2005) utiliza historias escritas que lee a los niños como contexto para preguntarles sobre la homonimia. Apperly y Robinson (2002) incluyen etiquetas escritas, Mazzocco (1997) y Casenhiser (2005) usan historias leídas.

Pero el uso de términos metalingüísticos, la inclusión de algo escrito o leído no es mencionado explícitamente ni justificado por los investigadores: el hecho en sí y sus posibles efectos se pasan por alto (Teberosky, 2002).

EL SESGO DEL LENGUAJE ESCRITO

La concepción de la sinonimia como sustitución o como equivalencia está influenciada por el sesgo de lo escrito y por la concepción del lenguaje como un código (ambos conceptos están relacionados, Blanche-Benveniste, 2002; Love, 2004). La escritura ha desempeñado un papel fundante en el proceso de estabilizar la lengua, y ese papel, según Blanche-Benveniste (2002, p. 29), no es equiparable al de un código. La noción de un código lingüístico apela a la idea de que los elementos permanecen como lo mismo, a pesar de las diferencias en sus instancias en diferentes bocas (y mentes), en diferentes momentos y lugares (Love, 2004, p. 541).

También, las tareas antes mencionadas, las consignas y las concepciones sobre el lenguaje se ven

profundamente influenciadas por el sesgo de lo escrito, por una larga tradición de analizar únicamente la lengua escrita, incluso cuando se pretende analizar los intercambios orales (Linell, 2005). Lo escrito ha servido como modelo de análisis de la descripción lingüística y, para dicha descripción, también ha sido usado como metalenguaje. Estas tres influencias del lenguaje escrito dentro de los estudios del lenguaje, de ser a la vez objeto de estudio (aunque involuntario), modelo de referencia y metalenguaje de descripción, hacen difícil aislar las contribuciones de lo oral y lo escrito (Linell, 2005).

En muchas de las tareas mencionadas no se justifica la inclusión de la escritura en la situación de entrevista, tampoco el uso de metalenguaje ni, evidentemente, la influencia de lo escrito en la conceptualización infantil. Por ello, en el presente estudio pretendemos analizar su influencia en una tarea de reflexión sobre los significados compartidos por pares de palabras (que podrían funcionar como sinónimos) y sobre el uso del metalenguaje en la entrevista, incluyendo el uso autonómico. En nuestras entrevistas se enfatiza la mención al lenguaje por sí mismo, es decir el uso autonómico de ciertas palabras. La función de la autonomía es extraer el signo para hablar de él y no sobre el mundo (Rey-Debove, 1997a, p. 28). Por ejemplo, en la expresión “*hospital* va con hache”, la referencia es la palabra *hospital* y no el hospital como edificio. *Hospital* y “el hospital” son dos ocurrencias diferentes; en el primer caso, la palabra está en mención autonómica, en el segundo caso está en uso referencial. En el tipo de diálogo metalingüístico mencionado se pone en evidencia cuál es la referencia de *nombre* o de los dos nombres y cómo trabajar con dos nombres para un mismo referente.

El recurso de la autonomía es de carácter metalingüístico, pero además al hablar sobre el lenguaje mismo se suele usar metalenguaje. Los estudios sobre el lenguaje escrito han mostrado que los niños suelen usar el término *nombre* y han analizado que se asocia a lo escrito, como una conceptualización de esto. Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen

que incluso en el contexto de un diálogo oral, aunque el entrevistador piense en el signo lingüístico o en el presentador metalingüístico, el niño puede pensar en lo escrito, en la etiqueta escrita. Se ha demostrado que la presencia de material escrito a disposición del niño, pone en evidencia esta conceptualización de lo escrito (Ferreiro y Vernon, 1992).

Desde esta perspectiva, el presente estudio fue diseñado para explorar si la experiencia de los niños de haber participado en determinados contextos sociales, contextos bilingües y bidialectales y contexto de alfabetización, influye sobre la aceptación de la doble designación. Siguiendo la argumentación de Cuenca y Hilferty (1999) hemos encarado como marco más amplio del estudio la cuestión de hasta qué punto la forma lingüística se entiende como independiente del significado en la sinonimia. Pero hemos incluido en este marco, la presencia de la escritura y la experiencia del niño con la alfabetización para analizar si influyen sobre la atención al significado y su relación con la forma lingüística, en el caso de más de un nombre para una misma entidad.

Este estudio se enmarca en la investigación psicogenética de la escritura y retoma los postulados más contemporáneos de la lingüística semántica, así como también la perspectiva constructivista en el desarrollo psicológico. Retoma también los estudios de adquisición de vocabulario y, específicamente, de las relaciones léxico semánticas de la sinonimia. Dos son nuestros objetivos principales: averiguar las repuestas de los niños de aceptación o rechazo del mismo significado, cuando es compartido entre pares de sinónimos, y evidenciar la influencia de lo escrito en dicha conceptualización y en la interpretación y uso del metalenguaje en una situación de entrevista con presencia de escritura. Para ello, realizamos una serie de entrevistas con niños preescolares en una situación de modalidad mixta, es decir donde las actividades que se desarrollan son de hablar y escuchar, compartidas parcialmente con otras de lectura y escritura (Crystal, 2005). Este estudio se diferencia de la mayoría

de los mencionados en tres aspectos del diseño: a) en los participantes, b) en los materiales y c) en el procedimiento.

MÉTODO

Participantes

El contexto bilingüe fue elemento de selección de los niños participantes. Aprovechando la situación social de gran inmigración de familias de origen latinoamericano a Cataluña, seleccionamos una muestra de 90 niños que estuvieran sensibilizados a un contexto de escuchar palabras desconocidas o en una lengua extranjera. Los niños, de origen inmigrado que se escolarizan en Cataluña, están en una situación de doble bilingüismo: la lengua escolar es el catalán y el castellano familiar que escuchan en su casa varía con respecto al castellano de la península. Los niños y niñas entrevistados eran originarios de diferentes países: Colombia, Perú, Ecuador, Cuba, República Dominicana, Argentina, Paraguay y México. Todos habían nacido en estos países. Las entrevistas tuvieron lugar en el último trimestre del curso escolar y se realizaron de manera individual con cada participante, en un aula aparte de la habitual, pero dentro de la misma escuela.

Materiales

En relación a los materiales incluimos la escritura para estudiar su influencia en la comprensión sinonímica, en una situación de modalidad mixta entre oral y escrito. Incorporamos lo escrito como condición de la situación de entrevista y como indicador de un nivel de desarrollo, diferenciando entre conceptualizaciones presilábicas, silábicas y alfabéticas de lo escrito, de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979).

Procedimiento

El procedimiento para el presente estudio está acorde con la metodología de entrevista clínica

(típicas de los estudios de Piaget). A diferencia de los estudios mencionados, que solicitan juicios o que fuerzan una alternativa, nosotros buscamos la explicación del niño (Wellman y Lagattuta, 2004). En nuestro estudio, los niños dan explicaciones de sus elecciones y reacciones. Creemos que en este dominio, las justificaciones son necesarias para entender las elecciones infantiles.

A través de la entrevista, preguntamos sobre la doble designación que implica aceptar dos nombres para una misma entidad. Para ello, el niño tiene que comprender la equivalencia entre la doble designación, aun cuando tenga una preferencia por uno de los nombres. Por ejemplo, en el contexto de la entrevista preguntamos a los niños sobre variaciones dialectales de nombres de entidades conocidas: “papa” y “patata”, “banana” y “plátano”, etc. El detalle del diálogo implica: preguntar para identificar la “unidad léxica”, preguntar sobre la relación entre las unidades léxicas y el mundo, y preguntar sobre su comparación.

La entrevista incluía un diálogo a partir de la identificación de un dibujo. Le hacíamos al niño una serie de preguntas:

“¿Qué es esto?”, a lo que el niño podía responder: a) “Un plátano”.

Entonces introducíamos el equivalente regional: b) “El nombre en Colombia es ‘banana’” o “En Colombia se llama banana”. A ello, el niño solía comentar: b) “Sí, se dice también ‘banana’, pero aquí se llama ‘plátano’”.

A partir, de allí, preguntábamos sobre la equivalencia: “Pero, ‘banana’ y ‘plátano’ ¿es lo mismo?”.

Este corto diálogo es de tipo metalingüístico: a partir de la pregunta b) se utiliza el término *nombre* como *presentador metalingüístico* (Rey-Debove, 1997a) para hacer la extracción del nombre fuera de uso discursivo: “el nombre es banana”. A ello, el niño puede responder, como en b) “se dice y se llama” para introducir también los nombres: “banana” y “plátano”.

Descripción de la entrevista

Preguntar para identificar la “unidad léxica”

¿Cuáles son las operaciones que se utilizan con los niños para preguntar, comentar o comparar los elementos léxicos? Creemos que se trata de, al menos, dos operaciones: por un lado, realizar una extracción del término previamente presentado en un enunciado y, por el otro, retomar el término esta vez de forma aislada, en un funcionamiento autonómico. La primera pregunta se introduce con “qué es” (mostrando una imagen), a lo que el niño responde con un nombre y un determinante, el adulto retoma el nombre sin determinante, en forma autonómica, y hace uno de los siguientes comentarios metalingüísticos: a) sin presentador metalingüístico: “en Colombia se llama *carro*”, o b) con presentador metalingüístico: “el nombre de esto en Colombia es *carro*”.

Preguntar sobre la doble dirección

En general, el mundo está primero y el lenguaje después. Pero, como hemos visto, puede haber cierto sesgo adánico en la consideración de la nominación y la relación se invierte: el lenguaje es primero, el mundo nace cuando los nombres son proferidos. Esta doble dirección se expresa también en el lenguaje mismo: se puede preguntar desde el mundo o desde el propio lenguaje.

En nuestra entrevista, la relación semántica se presenta a través de un comentario metalingüístico: “en Colombia se llama *carro*” o bien con un presentador metalingüístico: “en Colombia el nombre de esto es *carro*”. Estas dos formas, el “llamarse” y “ser el nombre de”, son dos formas de presentar el nombre de las cosas, pero con dirección diferente. En el caso de “se llama” es una relación de denominación que va del referente al nombre; en el caso de “es el nombre de” es una relación de designación, que va del nombre al referente. Aunque para un adulto inadvertido puedan resultar equivalentes, para el niño no lo son. Los estudios

de Ferreiro y Vernon (1992) sugieren que entre 4 y 5 años los niños diferencian entre “se llama” y “es su nombre”. *Los niños pueden saber cómo se llama un objeto al mismo tiempo que decir que no tiene nombre* (porque no está escrito), atribuyendo el término *nombre* a lo escrito.

Pedir una comparación

Una vez considerada la doble designación, se pide una comparación entre los nombres en las dos condiciones oral y escrita. En la oral, preguntamos “*coche* y *carro* ¿es lo mismo?” (el uso del verbo en singular “es” indica que se trata de una pregunta autonómica, su referencia es el nombre *coche* y el nombre *carro*), en la condición escrita preguntamos si en la primera etiqueta presentada se podía leer los dos nombres y si dos etiquetas, cada una con uno de los nombres sinónimos, podían servir para un mismo referente (el dibujo). Hablamos de “doble designación” porque se intenta comparar los nombres y no los referentes.

Análisis de los datos

En primer lugar, se realizó un análisis de la entrevista y del tipo de pregunta que se formulaba al niño, así como de su interpretación. En segundo lugar, se analizaron las explicaciones de los niños a las preguntas de aceptación o rechazo de la equivalencia entre las unidades lexicales en lo oral y en lo escrito para cada uno de los ítems o pares de sinónimos utilizados y para el total de niños entrevistados. De esta manera, se establecieron unos patrones de interpretación y justificación de los niños ante el problema de la aceptación de la equivalencia. A partir de aquí se construyó un sistema de categorías que permitió agrupar los patrones de interpretación y justificación, siguiendo el criterio de relación entre referente y nombre. Como resultado, tres patrones generales resumen las argumentaciones de los niños en relación con los objetivos del estudio (autonomía y relación con lo escrito). Se realizó una prueba de relación de chi-cuadrado

entre los patrones generales y las variables de autonomía, escritura y edad.

RESULTADOS

En cuanto a la extracción y la posterior comparación de la doble designación no hemos encontrado problemas de extracción: desde los 4 años, los niños son capaces de extraer los nombres en la conversación y de compararlos (como ya lo habían mostrado los datos de Ferreiro y Teberosky, 1979; y de Bonnet y Tamine-Gardes, 1984, en situación de diálogo oral). En la extracción y en la comparación las palabras son tratadas en posición autonómica, como nombres de sí mismos, fuera del uso en el diálogo. En cuanto a la relación de denominación y de designación, confirmamos la distribución entre oral y escrito o entre llamarse (*denominación*) y tener nombre (*designación*). Lo que la lingüística analiza como una relación entre dos operaciones orales (denominación y designación), el niño diferencia entre una realización oral y otra escrita que se corresponde con la distinción entre “se llama” y “es su nombre”. El “nombre” es un metalenguaje que se atribuye a lo escrito. En cuanto a la comparación, un resultado que aporta este estudio es que la aceptación de la sinonimia

oral fue acompañada por un rechazo mayoritario de la sinonimia en lo escrito.

La explicación de estos resultados debemos buscarla en la comprensión del diálogo al preguntar sobre el *nombre*: en este diálogo se crea un ámbito de relaciones metalingüísticas complejas, que presentamos en la tabla 1.

En la entrevista, el adulto realiza las preguntas 1 a 5, pero no hace las preguntas 6, 7 y 8 que responden a nuestra interpretación de las operaciones infantiles. El niño responde en sincronía a la pregunta del adulto en el tipo 1 (identificación), el tipo 2 (denominación), y al tipo 4 (extracción autonómica); responde también a la pregunta 3 (designación) y la 5 (el nombre como categoría de lo escrito), repartiendo entre oral y escrito y entre aceptación y rechazo de la sinonimia. Pero también agrega respuestas como si se hubiesen hecho las preguntas 6 (categorización), 7 (traducción) y 8 (con metalenguaje).

Elaboramos las categorías de análisis sobre las justificaciones del rechazo o la aceptación por parte de los niños. En la tabla 2 se muestran las seis que se establecieron en el proceso de agrupación de criterios, según la justificación para la aceptación o el rechazo de la equivalencia de las dos formas lingüísticas.

Tabla 1. Preguntas realizadas y preguntas interpretadas.

Tipo	Preguntas	Respuestas
1. De identificación	“¿Qué es esto?” (mostrando una imagen)	“Un plátano”
2. De denominación	“¿Cómo se llama?”	“Plátano”
3. De designación	“¿Cuál es el nombre de esto?”	“Plátano”
4. De autonomía	“¿Plátano y banana es lo mismo?”	“Sí, en la cosa, no en el nombre”
5. De conceptualización de lo escrito	“¿Se puede leer?” (dos nombres/ una etiqueta)	“No, no está” (la etiqueta escrita)
6. De categorización	“¿Qué es un plátano?”	“Es una fruta”
7. De traducción	“¿Cómo se dice aquí?” (en L2)	“En catalán se dice <i>plàtan</i> ”
8. Con metalenguaje	“¿El nombre está en catalán (L1) o en castellano (L2)?”	“El nombre en L1”

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Resumen del sistema de categorías en función de la aceptación o rechazo de la equivalencia en la doble designación y configuración de patrones generales de sinonimia.

Categorías		Aceptación/ rechazo de la equivalencia	Estrategias de resolución	Patrones
1	R1 es N1	Rechazo de N2	“Adánica”	Patrón A R N1 = N2
2	R N1/N2 → N	Aceptación de N1 y N2	Ontológica	
3	R N1 = N2 ↓ ↑	Aceptación de N1 y N2	“Del referente al nombre” “Del nombre al referente”	
4	N1 ≠ N2 R1 ≠ R2 ↓	Rechazo de N2	Normativa	Patrón B N1 ≠ N2 R1 ≠ R2
5	R1 ≠ R2 N1 ≠ N2 → L1 ≠ L2	Rechazo de N2	Geográfica Influencia de lo escrito	
6	R N1 ≠ N2	Aceptación de N1 y N2	Hiperonimia Influencia de lo escrito	Patrón C R N1 ≠ N2

Nota: R: referente, N1: primer nombre dado, N2: segundo nombre dado, L1: lengua 1, L2: lengua 2.

Fuente: elaboración propia.

La categoría 1, que hemos llamado *adánica*, se ejemplifica en la respuesta de un niño que rechaza *papa* “porque *es una patata*”. Es decir, en este tipo de estrategia o resolución hay una correspondencia entre el nombre y el objeto. La categoría 2 que denominamos “ontológico” se entiende cuando dicen “*es su nombre, ya tiene nombre, es el mismo (nombre)*”, demuestra que *nombre* (posiblemente interpretado como una etiqueta escrita) es suficiente como entidad ontológica más que lingüística. Los vaivenes de ir del referente al nombre y viceversa, propios de la categoría 3, son muestras de búsqueda de especificación y se ejemplifican cuando afirman: “Porque es un coche, hay diferentes colores de coches... son dos nombres iguales

que este [dibujo de coche]”. Las categorías 4 y 5 agrupan las respuestas del tipo “carro y coche no se pueden decir aquí, allí en Colombia sí se puede”, o “carro está mal, se debe decir coche” o “no, porque se llamaría carro-coche”, muestran el rechazo por razones geográficas, normativas o de composición de nombres. La categoría 6 corresponde a las respuestas como: “Sí, porque plátano y banano son el mismo alimento”, que ejemplifica el pasaje por la hiperonimia, y “son igual en la cosa, diferentes en el nombre”, la diferenciación entre referente y nombre.

A partir del sistema de seis categorías y su relación con el perfil de aceptación y rechazo de la equivalencia, hemos establecido tres

patrones generales que agrupan los criterios con los que se relacionan las interpretaciones y justificaciones de los niños en esta tarea para las preguntas en las condiciones oral y escrita. Los tres patrones se explican a partir de la tendencia a considerar la equivalencia a través de tres razonamientos.

En el patrón A, el niño considera que el referente presentado se mantiene como el mismo, y en su justificación se igualan también los nombres presentados (N1 y N2 “son el mismo nombre”). En este razonamiento se manifiesta que *nombre* se trata como una categoría superlativa que puede incluir múltiples nombres. En otros razonamientos de este patrón, solo uno de los nombres está ligado al referente sin que el niño pueda considerar la posibilidad de otro nombre. Agrupa las categorías 1, 2 y 3.

En el patrón B se incluyen explicaciones en las que no se trata el referente como siendo el mismo, y los nombres también se tratan manera distinta. El eje del razonamiento es la caracterización enunciativa o normativa que acepta la distinción entre nombres, pero a condición de diferenciar por lugar geográfico, lengua o valor normativo. Agrupa las categorías 4 y 5.

En el patrón C se demuestra la aceptación de una equivalencia entre las unidades lexicales presentadas como sinónimos a condición de considerarlos como cohipónimos. Se hace diferencia entre *nombre* y referente. Se refiere a la categoría 6.

Como muestra la tabla 3, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las variables edad, nivel escolar, reflexión autonómica y nivel de escritura de los niños y el patrón de doble denominación establecido a partir de las justificaciones dadas en cada una de las preguntas de la tarea de sinonimia.

La prueba de relación entre el patrón de sinonimia y las variables de edad, nivel escolar, autonomía y escritura, muestra vínculos estadísticamente significativos entre las variables edad, reflexión autonómica y nivel de escritura de los niños y el patrón de sinonimia (tabla 3).

Tabla 3. Análisis de la relación entre edad, autonomía, escritura y patrón de sinonimia.

Chi-cuadrado de Pearson				
<i>Variables</i>	χ^2	g.l.	p	T ²
Edad	46.013	4	<.001	0,298
Autonomía	16.262	4	.003	0,092
Nivel de escritura	30.998	4	<.001	0,176

χ^2 : Chi-cuadrado g.l.: grados de libertad p: significación T²: tamaño del efecto (Coeficiente de Chuprov)

Fuente: elaboración propia.

En relación con la edad, la mayoría de los más pequeños se encuentra en un patrón A de sinonimia. La mayoría de los medianos se encuentra en un patrón B de sinonimia, y todos los mayores se encuentran en un patrón C.

En cuanto al desempeño en la tarea de autonomía, la mayoría de los niños que no hicieron ninguna reflexión sobre la entidad *nombre* en la tarea se encuentran en un patrón A, los que mayoritariamente hicieron algún comentario metalingüístico corresponden al patrón B y la mayoría de los niños que reflexionaron y usaron el nombre autonómico tienen un patrón C de sinonimia.

Sobre el nivel de escritura, la mayoría de los niños presilábicos están en un patrón A, la mayoría de los de nivel silábico tienen un patrón B y la mayor parte del nivel alfabético tienen un patrón C en sinonimia.

CONCLUSIONES

Nuestros objetivos eran analizar la influencia de lo escrito para reflexionar sobre la equivalencia entre nombres sinónimos. Para ello teníamos que considerar la influencia de la presencia material de la escritura y la referencia de *nombre* (como metalingüístico) en el proceso de aceptación o rechazo de la doble designación.

Los resultados muestran poca dificultad en el procedimiento de extracción del nombre en la denominación, en cambio la reflexión sobre él no resulta tan fácil. En primer lugar, vemos que muchos niños dan primacía a interpretar *nombre* como categoría de lo escrito cuando hablan sobre él, o bien lo consideran como una categoría superordinal, sin tener en cuenta las realizaciones lingüísticas particulares. En estos momentos reflexionar sobre la equivalencia parece poco probable por cuanto los nombres se asimilan (patrón A). Luego, vemos que la diferenciación lleva a diferencias enunciativas en el discurso o a diferencias normativas o geográficas para evitar la equivalencia, hasta que finalmente se acepta.

Sabemos que los niños aceptan la duplicación, por ejemplo para pasar del singular al plural (denominando cada uno de los elementos de una imagen cuando se repiten). Sabemos, también, que la escritura crea problemas cuando se trata de escribir sobre la ausencia del referente o su negación (Ferreiro, 1997). En ambos casos, no se trata de un razonamiento sobre la referencia exclusivamente, sino de considerar al mismo tiempo la forma lingüística y el referente. Es porque consiste en pensar en términos de ambos aspectos la razón por la que los niños hacen una distribución y diferenciación entre oral y escrito. Lo que también hemos visto es que la referencia de *nombre* para el niño es lo escrito y no solo una forma de llamar o de decir algo sobre las cosas. Evidentemente, para comparar y juzgar sobre equivalencias será necesario que el niño considere los nombres sinónimos como realizaciones de una doble designación.

En el diálogo metalingüístico, el niño no tiene dificultades para hacer la extracción del nombre y hablar sobre él. Cuando se comienza a hablar sobre el nombre se produce una primera diferencia entre “llamarse” y “tener nombre”: desde el punto de vista del niño “el objeto se llama” y “lo que está escrito es el nombre”. Posteriormente, el objeto se llama de diferentes maneras pero tiene un nombre (que es lo escrito), incluso se podrían aceptar dos formas de llamarse que se materializan en un solo nombre (y en una sola etiqueta) y, por último, un

nombre para cada forma de llamarse. Este proceso va desde la aceptación inicial, el rechazo posterior y la aceptación final de la doble designación.

Hemos comentado que la lingüística ve dos procedimientos, de denominación (del referente al nombre) y de designación (del nombre al referente) allí donde el niño ve una diferencia entre oral (denominación o llamarse) y escrito (designación o tener nombre). Creemos que es posible también que para el niño los procedimientos de extracción de unidades en el discurso estén separados de los procedimientos de categorización metalingüística de esas unidades. En otras palabras, para reflexionar metalingüísticamente sobre las unidades del lenguaje y categorizarlas en términos de igualdad de sus significados es necesario *verlas* de alguna manera, *verlas* escritas.

REFERENCIAS

- Apperly, I. A. & Robinson, E. J. (2002). Five year olds' handling of reference and description in the domains of language and mental representation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(1), 53-75.
- Au, K. T. & Glusman, M. (1990). The principle of mutual exclusivity in word learning: To honor or not to honor? *Child Development*, 61, 1474-1490.
- Backscheider, A. G. & Gelman, S. A. (1995). Children's understanding of homonym. *Journal of Child Language*, 22(1), 107-127.
- Beveridge, M. & Marsh, L. (1991). The influence of linguistic context on young children's understanding of homophonic words. *Journal of Child Language*, 18, 459-467.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En: E. Ferreiro (comp.).

- Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bonnet, C. y Tamine-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Bruselas: Pierre Mordaga, Éditeur.
- Casenhiser, D. (2005). Children's resistance to homonymy: An experimental study of pseudohomonyms. *Journal of Child Language*, 32, 319-343.
- Clark, E. (1983). Meanings and concepts. En: J. H. Flavell, E. M. Markman & P. H. Mussen (eds.). *Handbook of Child Psychology. Cognitive Development* (Vol. 3, pp. 787-840). Nueva York: Wiley.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2005). Speaking of Writing and Writing of Speaking. Recuperado de: <http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/pdfs/speaking-writing-crystal.pdf>
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- De Saussure, F. (1978). *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. París: Payot.
- Doherty, M. y Perner, J. (1998). Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing? *Cognitive Development*, (13), 279-305.
- Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En: E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.
- Golinkoff, R. M.; Hirsch-Pasek, K.; Bailey, L. & Wenger, N. (1992). Young children and adults use lexical principles to learn new nouns. *Developmental Psychology*, 28, 99-108.
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Homer, B. D. & Olson, D. R. (1999). The role of literacy in children's concept of word. *Written Language and Literacy*, 2, 113-137.
- Lehmann, A. y Martin-Berthet, F. (2008). *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. París: Armand Colin.
- Linell, P. (2005). *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations*. Londres: Routledge.
- Love, N. (2004). Cognition and the language myth. *Language Sciences*, 26, 525-544.
- Markman, E. (1992). Constraints on word learning: Speculations about their nature, origins and domain specificity. En: M. R. Gunnar & M. Maratsos (eds.). *Modularity and Constraints in Language and Cognition. The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 25, pp. 59-102). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markman, E. M. y Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology*, 20, 121-157.
- Mazzocco, M. M. M. (1997). Children's interpretations of homonyms: a developmental study. *Journal of Child Language*, 24, 441-467.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Perner, J.; Stummer, S.; Sprung, M. y Doherty, M. (2002). Theory of mind finds its piagetian perspective: Why alternative naming comes with understanding belief. *Cognitive Development*, (17), 1451-1472.
- Peters, A. M. & Zaidel, E. (1980). The acquisition of homonymy. *Cognition*, 8, 187-207.
- Rey-Debove, J. (1997a). *Le métalangage*. París: Armand Colin.
- Rey-Debove, J. (1997b). La synonymie ou les échanges de signes comme fondement de la sémantique. *Langages*, 128, 91-112.

- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En: C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.). *Studies of Child Language Development*. Nueva York: Springer.
- Slobin, D. I. (1977). Language change in childhood and in history. En: J. Macnamara (ed.). *Language Learning and Thought* (pp. 185-214). Nueva York: Academic Press.
- Teberosky, A. (2002). Las "filtraciones" de la escritura en los estudios psicolingüísticos. En: E. Ferrero (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 111-132). Barcelona: Gedisa.
- Wellman, H. M. y Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: The nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19, 479-497.



