

Errores semánticos en narrativas de niños: el problema de la referencia

Semantic errors in children's narratives: the problem of reference

Vanesa Nancy Seno¹

INCIHUSA (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales)
CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)
vseno@mendoza-conicet.gob.ar

Carolina Gattei

 <https://orcid.org/0000-0002-7490-3363>

IFIBA (Instituto de Física de Buenos Aires)
CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)
Laboratorio de Neurociencia, Universidad Torcuato Di Tella
carogattei@gmail.com

Luis París

 <https://orcid.org/0000-0001-9073-0012>

INCIHUSA (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales)
CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)
Universidad Nacional de Cuyo
paris@mendoza-conicet.gob.ar

Resumen

El objetivo de este trabajo es desarrollar un conjunto de categorías que nos permita describir los errores semánticos de la producción oral de narrativas en niños de 5 años. El enfoque teórico desde el cual se analizan los casos es la lingüística cognitiva funcional ya que se estudia la relación lenguaje – cognición en

¹ Recibido: 25.09.2020 | Aceptado: 29.10.2020

función de una actividad comunicativa, la lengua en un uso particular: narrar un estímulo visual dinámico. Este estudio se encuadra dentro del programa de investigación denominado 'Gramática de interfaces'. El análisis es cualitativo y de alcance descriptivo; se les presentó a los niños dos estímulos visuales de un minuto y medio en dos ocasiones y luego se los invitó a que contaran oralmente lo que vieron en cada video. Las narrativas fueron grabadas, luego se transcribieron.

En este trabajo en particular identificamos trece errores semánticos, los analizamos y los categorizamos. En un primer paso, contrastamos el significado del verbo utilizado por el niño con el segmento del estímulo potencialmente referido por esa expresión. Identificamos la información en el estímulo que no era referida por la expresión lingüística. Justificamos nuestra interpretación de la expresión como referencia fallida en la relevancia de la información omitida. El resultado son seis categorías que nos permiten empezar a clasificar problemas de la referencia en el discurso infantil.

Palabras clave: errores semánticos, producción oral, narrativa infantil.

Abstract

The aim of this paper is to develop a set of categories able to describe semantic slips of the tongue in oral production of narratives by five years old children.

The analysis is framed within Cognitive Linguistics since it studies the relation between language and cognition in the context of a communicative situation, language in a particular context of use: the narration of a dynamic visual stimuli.

In particular, this study is part of a research program called 'Interface Grammar'. We undertook a qualitative and descriptive analysis. Children were presented twice with two visual stimuli and asked to narrate them. The narratives were transcribed and analyzed. We identified thirteen semantic slips, which were described and classified. First, we contrasted the meaning of the verb used by the child with the segment of the stimuli intended to be referred to by the expression. We identified the information in the stimuli that was not covered by the verb meaning. Then, we justify our interpretation of the use of that expression as a 'failed reference' by the relevance of the omitted information. The result consists of six categories that allow us to start to classify reference problems in children's discourse.

Keywords: semantic slips, oral production, children narrative.

Introducción

Las narraciones describen cómo los sucesos y las acciones de personajes, guiados por metas y propósitos internos, causan cambios en los eventos de una historia que transcurre en un tiempo y en un espacio (László 2008; Stein 1982). Desde edades muy tempranas, los niños están expuestos a la estructura narrativa (Gorman, Bingham, Fiestas y Terry 2016). En este trabajo, se estudian las narrativas orales de niños/as de 5 años a partir de un estímulo controlado y en un contexto comunicativo.

Se asume la interrelación entre la cognición, el lenguaje y el contexto social (Bruner 1986; Nelson 1996 y 2007; Vygotsky 1978). Esta interrelación se pone de manifiesto en la producción ya que el niño es expuesto a un estímulo y sabe que luego de verlo dos veces tiene que contar la historia. En ese momento, se pone en práctica la actuación de diferentes habilidades y procesos cognitivos como la atención, los procesos perceptivos, la memoria a largo plazo, la memoria de trabajo, la capacidad para identificar objetos y eventos, para categorizarlos, para comprobar hipótesis, etc. (Bishop y Adams 1992; Gathercole y Baddeley 1993). De todo este complejo proceso, nos focalizamos en la relación estímulo – producción lingüística. Particularmente, ¿qué verbos utilizó para describir lo que sucedía en los videos? ¿Qué tipo de asociación hay entre el evento que el niño verbaliza y el evento que se presenta en el video? ¿Se producen errores semánticos?

Hay estudios generales y particulares sobre la semántica en el lenguaje infantil, algunos de corte cognitivista (Clark 1989) y otros de corte interaccionista (Bruner 1990; Rondal 1988). La literatura sobre errores semánticos es, en cambio, muy reducida (Trevor 2006); en particular, no existen estudios sobre errores en la referencia. Es decir, no se ha analizado el problema de referencias fallidas, esto es casos en los que el niño usa una expresión lingüística que no registra el segmento en el mundo externo que quiere describir con esa expresión. Este es justamente el núcleo que analiza este trabajo.

Esta investigación pertenece a un estudio mayor en el cual se propone contrastar sistemáticamente ciertos aspectos centrales del desarrollo lingüístico de cuatro conjuntos de niños agrupados por edad y grupo socioeconómico. Se trata de un contraste, por un lado, entre niños de grupos socioeconómicos distintos, pero de la misma edad y, por otro lado, entre niños del mismo grupo socioeconómico, pero de edades diferentes. Es decir, los contrastes involucran una dimensión social y otra etaria, respectivamente. El parámetro socioeconómico involucra dos grupos. Uno incluye niños que viven en un área cuya población es mayoritariamente de condición socioeconómica vulnerable y el otro a niños de condición no-vulnerable.

Para ello, se ha elaborado una prueba ('Prueba de Producción Narrativa' o PPN) que permite evaluar cuantitativa y cualitativamente el uso de recursos lingüísticos en una tarea cognitiva específica. En cuanto a la dimensión cuantitativa, se pretende determinar y comparar el número de instancias de cada categoría lingüística empleada en la narración de eventos visuales, de acuerdo con el grupo etario y la condición socioambiental.

Se busca describir la producción lingüística para evaluar el desarrollo lingüístico de los niños. La particularidad del trabajo es que se evalúa el lenguaje a partir de una tarea cognitivo-comunicativa específica. No se busca medir en términos independiente ni absolutos sino en tanto le sirve para ejecutar una tarea cognitiva.

En este trabajo, estamos analizando qué tanto le sirve la lengua que ha desarrollado el niño para captar el estímulo dinámico. Los casos que se han elegido son aquellos en los cuales la captación del estímulo cognitivo resulta parcial e insuficiente y, en ese sentido, englobamos esos casos en lo que la literatura se conoce como errores semánticos, son errores que tienen que ver con la referencia. Es decir, la relación entre las palabras y los objetos extralingüísticos. En particular, se analiza la categorización de

los verbos: cada verbo es una categoría que la aplicamos a un segmento perceptual del video.

Metodología

La investigación macro presenta un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo transeccional con un alcance descriptivo-asociativo (Hernández Sampieri et al. 2014).

En particular, en este trabajo, se realizó un análisis cualitativo que combina el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss 1967 y Strauss & Corbin 1990) con herramientas de la Lingüística Cognitiva Funcional y la Gramática de Interfaces. Dicho análisis permitió generar un sistema de categorías que dio cuenta de una serie de errores semánticos en narrativas infantiles orales.

1. Muestra

La muestra del estudio macro es de carácter no probabilística intencional (Hernández Sampieri et al. 2014). Está integrada por 30 niños de ambos sexos, de cada grado que participe y de cada grupo: vulnerable y no vulnerable.

En este estudio, no se tiene en cuenta la variable socioambiental. Del total de cláusulas que conforman las narrativas de los niños de cinco años, se extrajeron aquellas que presenta en el verbo algún tipo de error semántico referencial.

2. Instrumentos

Prueba de producción narrativa

Se cuenta con dos videos de caracteres animados que interactúan sin hablar en una trama. Los videos duran un minuto y medio aproximadamente. Son dos narrativas visuales que contienen información perceptual y, también, estructural, la cual remite a eventos (París y Suárez Cepeda 2013, Suárez Cepeda y París 2014). Un evento es una propiedad en

el mundo extralingüístico que se desarrolla en el tiempo al punto que sus partes ocupan distintos puntos temporales y establecen una relación entre diversas entidades. Dicha relación puede ser estática (por ejemplo, la relación individuo – propiedad) o dinámica (interactiva) (París, 2007).

Los eventos son referidos, representados, por verbos y la matriz de registro se concentra en verbos de movimiento, psicológicos y cognitivos:

Los verbos de movimiento son fundamentales porque constituyen un dominio cognitivo que aporta esquemas semántico-sintácticos a la gramática que luego son trasladados a través de proyecciones metafóricas al resto de los dominios cognitivos (París 2008, 2010 y 2011).

Los verbos psicológicos son relevantes, primero, porque al igual que los de movimiento remiten a dominios cognitivos a los que se accede necesariamente más allá de la condición social de pertenencia y, segundo, porque presentan una rica variedad en su realización morfosintáctica que condiciona su procesamiento (Gattei, Dickey, Wainelboim y París 2014 y Gattei, Wainelboim y París 2012).

Por último, el dominio cognitivo nos permitirá evaluar qué grado de acceso tienen los sujetos a los estados mentales de los personajes. La dimensión sintáctica nos permitirá registrar los esquemas sintácticos disponibles en el repertorio productivo de los niños y relacionarlos con la disponibilidad de tipos de verbos. Se relevan, además, los recursos lingüísticos usados para estructurar temporalmente la narrativa: tiempo y aspecto gramatical (París 2007), adverbios e iconicidad. El plano narrativo propone la correlación de elementos gramaticales con narrativos (pronombres en el seguimiento de personajes, tiempo en la secuencia temporal, aspecto gramatical en el establecimiento de los planos narrativos).

En lo cualitativo puede evaluarse la presencia del esquema narrativo y su nivel de complejidad (Labov y Waletzky 1967). Finalmente, es importante también identificar los recursos pragmáticos que indican competencia comunicativa interpersonal, como marcadores de pedido de atención,

chequeo del nivel de atención o comprensión del oyente, mecanismos que aluden al proceso de *atención compartida*, función que es considerada central en el desarrollo lingüístico (Tomasello 2008).

Particularmente, este trabajo se detiene en el análisis de los errores referenciales verbales.

3. Procedimiento

Se seleccionó un grupo de alumnos por escuela, considerando algunos criterios de exclusión (niños con dificultades motoras, intelectuales y sensoriales tanto auditivas como visuales y/o bajo medicación psiquiátrica) y obteniendo el consentimiento informando de los padres o tutores. Cada niño estuvo expuesto a dos videos con personajes que interactúan no verbalmente en una trama narrativa. Luego de ver dos veces un video, el niño narra la historia del video. Los audios de las narrativas fueron transcritos por la investigadora. Cada instancia narrativa es analizada cuantitativa y cualitativamente en base a la matriz de registro presentada.

Resultados

Análisis de casos

En el video 1, hay un bicho solitario, sentado, y aparece un bicho verde que lo invita a jugar. Hay diversas interacciones mientras juegan hasta que pinchan la pelota y no pueden continuar con el juego.



El video 2 trata sobre el enamoramiento del perro y todo lo que hace para conquistar a una perrita que está en el parque jugando con un pájaro.



A continuación, se presenta el *target*, es decir, la descripción del episodio que aparece en el video y es referido por el niño. Luego aparece el análisis semántico del verbo utilizado y las discrepancias o similitudes con el estímulo.

Los casos (1) y (2) comparten el mismo *target*: El bicho verde pateó y pasa la pelota al bicho celeste. En vez de hacer un pase corto, la pelota pasa por arriba del celeste y cae lejos de la zona de juego. Hay una pérdida de control.

En el caso (1), se ve cómo lo expresa el niño:

“**Se soltó** la pelota”

En este caso, el niño utilizó el verbo ‘soltar’ el cual capta una pérdida de contacto entre un tema (la pelota) y otro objeto (el personaje verde). También se reconoce que hay movimiento. Cuando un objeto no animado se suelta es porque estaba en una estructura que tenía una relación de parte todo. El ‘todo’ era el juego y la pelota perdió el control de ese todo, se salió de ahí, se soltó. Sin embargo, *soltarse* no permite reconstruir la representación de lo que sucede en el video. Es por eso que denominamos a este caso **referencia colateral doble** ya que usa un significado colateral del verbo ‘soltarse’ y, además, las propiedades colaterales del significado de *soltarse* tampoco describen lo principal, lo central del estímulo.

En el caso (2), otro niño lo verbaliza de la siguiente manera:

“Que había un balón rosa que **lo pechó** muy fuerte el otro nene... él no quiso buscarlo”.

El verbo ‘pechar’ presenta un agente que ejerce una fuerza sobre otro participante (el tema) para causar movimiento. Si los dos participantes son animados, puede consistir en una agresión. No obstante, acá hay un agente animado que entra en contacto con un inanimado con el objeto de moverlo.

Las características compartidas entre el *target* y la narrativa son las siguientes: hay contacto entre el bicho y la pelota. También, se reconoce la aplicación de una fuerza (violenta = muy fuerte) y un presunto movimiento (pérdida de contacto, se mueve el tema, no el agente). Por otra parte, las discrepancias son que pechar es con las manos y es una aplicación continua de fuerza (pero esto no es lo que pasa en el *target*). Tampoco se describe el destino de la pelota (el movimiento balístico).

Algo fundamental es que el niño no describe el intento de pase fallido. La pelota no fue donde quería el agente, hay una pérdida de control, pero esto no se expresa con el verbo ‘pechar’.

En este caso, reconocemos una **referencia colateral simple** ya que el núcleo semántico del verbo es correcto, pero no describe el núcleo del estímulo sino una propiedad del estímulo que no es la específicamente relevante.

Los siguientes casos (3), (4), (5), (6) y (7) hacen referencia a otro evento: la pelota se revienta como consecuencia de la patada del bicho y el choque entre los personajes. A continuación, analizamos la descripción de los niños:

Caso (3)

“Que después la pateó y después **se desinfló**”

En este caso, hay un actor registrado narrativamente pero no léxicamente. Tampoco, se establece una relación causal. Además, se pierde la violencia del cambio de estado, la pérdida del aire repentina y total, es decir, se presenta al verbo como un evento puntual y no como un proceso o realización.

Caso (4)

Fue a buscar la pelota el otro / la **reventó** / porque era chiquita

Con este verbo se puede leer intencionalidad, la cual no está presente en el video. Se refuerza con la causa que el niño enuncia 'porque era chiquita', da una causa para romperla, un motivo. En este caso, se pierde la patada y el choque que es la causa real que figura en el video.

Caso (5)

“Y se fue la pelota y **se rompió**.”

En el caso de ‘se fue’ se pierde el agente y, por lo tanto, la causa. Por su parte, en ‘se rompió’ se pierde el agente, pero también pierde manera. No hay referencia a la pérdida de aire.

Caso (6)

“Y **se fueron golpeándolo** al amigo porque **se explotó** la pelota.”

En el primer caso, ‘se fueron golpeándolo’ se agrega violencia, se pierde la emocionalidad empática y se añade una agresiva. Mientras que en el video se presenta un gesto de acompañamiento, de consuelo, dándole pequeñas palmaditas en la espalda a su compañero que está triste porque ya no pueden seguir jugando.

En el segundo caso, ‘se explotó’ se pierde al agente, no registra lingüísticamente que hay un agente responsable de ese suceso.

En los casos 3, 4, 5 y 6, se puede observar el mismo tipo de error al que denominamos **referencia colateral parcial** ya que se describe un rasgo de lo que sucede en el video, pero no la secuencia completa. Por ejemplo, en el caso 3 “después se desinfló”, describe algo que sucedió. Sin embargo, es parcial ya que es un subsegmento temporal, no registra la secuencia completa.

Caso (7)

“Primero el que estaba acá **desplomó** todo la pelota y después se explotó”.

En el primer caso, más allá de que existe el verbo ‘desplomarse’ se usa para edificios, paredes; particularmente para mostrar la pérdida de la posición vertical. Se puede decir que el niño capta al agente, capta la violencia de la acción del agente, ya que para voltear una pared hay que hacer mucha fuerza. Por su parte, en ‘se explotó’, se modifica el cambio de estado, la inutilidad de la pelota, es decir, la pérdida de sentido de la pelota.

El uso de ‘desplomarse’ del niño es un ejemplo de **referencia extrínseca** ya que se refiere a una expresión cuyo significado no registra propiedad alguna del estímulo.

El siguiente caso se refiere al video 2, en el cual el perrito que se ha caído al lago, le muestra la rosa a la perra, levanta la flor un poquito y la pone frente a ella.

Caso (8)

“Cuando la perra lo vio **le puso / le asomó** la flor y ahí **le sacó** la flor y se fueron”.

En el caso de ‘le puso’ capta al agente, capta al tema, toma al beneficiario como meta. ‘Le puso’ describe una acción en el espacio, un cambio de lugar causado, pero en el video lo que se ve es una interacción entre humanos. Al perder la interacción, se pierde la intencionalidad, que es lo esencial en este evento.

Luego, el mismo niño se corrige y dice ‘le asomó’. Este verbo capta al otro como un experimentante. En ‘le asomó’ el actor provoca un cambio de lugar tal que el receptor ve el tema. El niño captó inferencialmente al experimentante, pero no con la explicitud de ‘mostrar’.

En el caso de ‘sacarle’ es un verbo de cambio de posesión. Usado en contexto de interacción humana, remite a un cambio agresivo, no consensuado, de posesión. Aquí nuevamente vemos una **referencia colateral simple**, el núcleo semántico del verbo es correcto, pero describe una propiedad del estímulo que no es la más relevante.

El caso (9) se refiere al primer video, particularmente al momento en que el bicho celeste está sentado luego de que la pelota no sirviera más.

Caso (9)

“Estaba sentado así porque le **prendió** la pelota.”

El niño usó ‘prender’ que es un verbo causativo, el cual implica entrar en contacto. Entraña *x* causar que *y* termine localizado en *z*. Además, especifica el contacto como que *z* sostiene a *y*, y está conectado con *z*. En su uso común, tiene un sentido distinto ‘prendió el fuego’: aquí un agente inicia un fuego/llama/chispas.

Por su parte, en el caso de la expresión del niño, la inferencia que se puede realizar es “le prendió = explotó = en las explosiones suele haber chispas, fuego (?)”. Quizás este es el sentido que el niño toma porque en el video se ve la imagen de la pelota explotando y podría haber sido interpretada por el niño como que hay fuego.

Es otro ejemplo de **referencia extrínseca** porque el significado de ‘prendió’ no registra propiedad alguna del estímulo.

El siguiente caso hace referencia al video dos. El perro va caminando por el parque, ve a la perrita y se enamora de ella.

Caso (10)

“Llegó la perrita y **se quería enamorar** de ella.”

El verbo ‘enamorarse’ presenta un cambio de estado emocional no controlado. Por lo tanto, en el ejemplo del niño, ‘querer enamorarse’ muestra un conflicto intrínseco entre el no control y la no intencionalidad de ‘enamorarse’ y la intencionalidad inherente de ‘querer’. Ese conflicto semántico se puede resolver en una situación que aún no acontece, pero no cuando se refiere a un evento que ya ha acontecido, que es el caso que busca describir el niño. En el video, el perro no planifica su enamoramiento, va caminando por el parque y de golpe ve a la perrita y se enamora inmediatamente de ella.

Este es un ejemplo de **anomalía semántica**, es un problema lingüístico, no involucra al estímulo, y refiere a una incompatibilidad entre el significado del verbo y otro elemento de la cláusula donde aparece el verbo.

El siguiente caso pertenece a las narrativas del video 1 en el cual los personajes juegan a la pelota.

Caso (11)

“El chico **estaba haciendo** el fútbol.”

‘Hacer’ puede ser un verbo de actividad o un verbo causativo. En el ejemplo, está interpretado como actividad, pero remite a una actividad genérica, que podría ser cualquiera y no necesariamente ‘jugar’. Por lo tanto, hay inespecificidad en el uso del verbo. Llamamos a este caso **problema de especificidad**.

El caso que sigue hace referencia al video 2, el perro caminó por el puente sobre el laguito y pisó una de las maderas que estaba suelta y se cayó.

Caso (12)

“El otro fue caminando y **pisó el pozo** y de pronto encontró a una nena.”

“Pisó el pozo” rescata el contacto del perro con el pozo, pero pierde la caída desde el puente. Tampoco se muestra la contraintencionalidad. Por eso, consideramos que es otro caso de **anomalía semántica**, el problema radica en la incompatibilidad entre el significado del verbo y otro elemento de la cláusula (el pozo).

Finalmente, el último caso hace referencia al video 2, al momento en que el perro llega a su casa y se peina para ir a conquistar a la perra.

Caso (13)

“Antes se peinó y como **se le volvió a salir** el pelo ahí agarró el globo.”

Este uso es muy interesante. El niño usa ‘salírsele’. ‘Salirse’ es un verbo intransitivo que indica cambio de lugar, más típicamente de cambio de

posición. Al introducir 'le', un dativo de afectación con un participante animado, la lectura es que ese todo donde debía estar el tema es un participante animado afectado y el tema ('pelo') es parte de ese todo y perdió su lugar afectándolo. Se enriquece la interpretación porque el que lo puso en ese lugar intencionalmente era el participante afectado que es el perrito.

Consideramos que este caso es un ejemplo de **referencia colateral simple** porque el núcleo semántico es correcto, pero no describe el núcleo del estímulo.

Conclusiones

Como se planteó en el objetivo específico de este trabajo, elaboramos un conjunto de categorías para clasificar los errores semánticos referenciales que hemos encontrado en las narrativas de los niños. Dichas categorías son:

Referencia colateral simple: el núcleo semántico del verbo es correcto, pero no describe el núcleo del estímulo sino una propiedad del estímulo que no es la específicamente relevante.

Referencia colateral doble: se usa un significado colateral del verbo (no su significado central) y además esas propiedades colaterales del significado del verbo tampoco describen el centro del estímulo sino propiedades también colaterales.

Referencia colateral parcial: describe algo que sucede en el estímulo, pero que es un subsegmento temporal, no registra una secuencia completa, se presenta de un modo incompleto.

Anomalía semántica: este problema es puramente lingüístico, es decir, no involucra al estímulo, y refiere a una incompatibilidad entre el significado del verbo y otro elemento de la cláusula donde aparece el verbo.

Referencia extrínseca: se refiere a una expresión cuyo significado no registra propiedad alguna del estímulo.

Problema de especificidad: la expresión lingüística refiere a una situación general que puede incluir muchas situaciones concretas, una de las cuales es la del estímulo referido.

En el siguiente cuadro, se pueden observar las categorías propuestas y en qué casos de los analizados se pueden encontrar.

Errores Semánticos	Referencia Colateral Simple	Referencia Colateral Doble	Referencia Colateral Parcial	Anomalía Semántica	Referencia Extrínseca	Problema de Especificidad
Caso	2, 8 y 13	1	3, 4, 5 y 6	10 y 12	7 y 9	11

Cuadro 1. Elaboración propia.

Se observa cómo en una tarea comunicativa en la cual se debe contar lo observado en un estímulo visual dinámico, la elección de los recursos léxicos verbales semánticamente inapropiados por parte del hablante impiden que el oyente cree una representación mental fiel del estímulo original.

Esta dificultad reside en la falta de correlación entre el significado semántico del verbo y el segmento del estímulo visual que se quiere describir, es decir, hay un problema en la referencialidad.

Discusión

No encontramos antecedentes en la literatura de este tipo de análisis, por lo cual, este trabajo representa un primer paso y los interrogantes que se generan son numerosos ya que estamos explorando un territorio que no es conocido. Una primera pregunta es: ¿Qué valor tiene la referencia en el desarrollo lingüístico?

El lenguaje humano está diseñado para la comunicación, es decir, para permitir que un oyente reconstruya la representación mental que motivó la expresión del hablante. Esa representación mental registra una porción del mundo externo, más específicamente, la experiencia del hablante de

ese segmento de realidad. De aquí que la expresión lingüística tiene que ser capaz de correlacionarse directamente con ese segmento de realidad, esto es, tiene que ser capaz de referir. Cuando esto sucede hablamos de referencia exitosa, caso contrario hablamos de referencia fallida, la expresión no registra la porción extralingüística que el hablante intentaba referir y, por lo tanto, el oyente no puede reconstruir una representación fidedigna del estímulo. La referencia es un aspecto esencial del uso del lenguaje y los problemas de la referencia abortan la comunicación.

Otra de las preguntas que surgen es por qué sucede la referencia fallida. Este interrogante puede encontrar una explicación en alguna de estas tres hipótesis alternativas y nuestro trabajo futuro consistirá en determinar cuál de ellas es la correcta. La primera hipótesis es que el niño no tiene el recurso lingüístico apropiado para describir el estímulo. En este sentido, si identificamos la ausencia del elemento adecuado para esa situación comunicativa, se identificaría una deficiencia en el lenguaje del niño. El niño aún no adquiere esa palabra.

La segunda hipótesis considera que el niño tiene el recurso lingüístico, pero no lo usó, seleccionó una palabra que no correspondía. En este caso, siguiendo una explicación psicolingüística, el estímulo no activó en el niño la palabra adecuada sino otra cercana en la red semántica. Se muestra un problema en la interfaz cognitivo-lingüística: el estímulo presentado me tiene que activar en el lenguaje la palabra que lo describe, pero eso no sucede de manera exitosa.

Finalmente, planteamos una tercera hipótesis. El niño, al ver el video, prestó atención a determinados aspectos que no son los principales (a rasgos semánticos secundarios), focalizó la atención en los estímulos que le resultaron más llamativos y luego son esos los eventos que verbaliza. Ahora bien, esos estímulos no son los relevantes para la secuencia narrativa.

Tessler (1986) y Nelson (1989) señalan que los niños y los adultos difieren en cuanto a los aspectos que consideran significativos de los eventos y en cuanto a la perspectiva que espontáneamente les imprimen al relatarlos.

Lo que encontraríamos nosotros, en el caso de que esta hipótesis fuera la correcta, es que hay también considerables diferencias entre los niños.

La plausibilidad de esta hipótesis se refuerza porque, más allá de los errores semánticos que hemos identificado, el niño ha rescatado algún rasgo semántico del estímulo y, además, lo ha expresado de manera gramaticalmente correcta.

Referencias bibliográficas

Bishop, D. y Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, (35), 119-129.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1990). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Clark, A. (1989). Más allá del eliminativismo. *Mente y lenguaje*, (4), 251-279.

 doi.org/10.1111/j.1468.0017.1989.tb00256.x

Gathercole, S. E. y Baddeley, A. D. (1993). *Ensayos en psicología cognitiva. Memoria de trabajo y lenguaje*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gattei, C. A., Wainelboim, A. J., y París, L. (2012). El papel del orden de los argumentos semánticos y la interfaz sintaxis-semántica. En: A. García, V. Orellano y V. Jaichenco. (Eds.). *Lenguaje, Cognición y Cerebro* (pp. 127–144). Mendoza, Argentina: Editorial FFYL-UNCuyo y SAL


Gattei, C. A., Dickey, M. W., Wainelboim, A. J., and París, L. (2014). The thematic hierarchy in sentence comprehension: A study on the interaction between verb class and word order in Spanish. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68 (10), 1981–2007.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gorman, B. K., Bingham, G. E., Fiestas, C. E. y Terry, N. P. (2016). Assessing the narrative abilities of Spanish-speaking preschool children: A Spanish adaptation of the narrative assessment protocol. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 307-317.


 doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.025

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado y Lucio C. B. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° Ed.). México D.F.: Mc Graw –Hill Interamericana Editores.

- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle, WA: University of Washington Press.
- László, J. (2008). The science of stories: An introduction to narrative psychology. New York, NY: Routledge.
- Nelson, K. (1989). Monologue as representation of real life experience. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib* (pp. 27-32). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- París, L. (2007). Acciones Verbales en una primera entrevista. *Revista Metavoces 3*, UNSL. Coautores: E. Car y M. Doffo, (pp. 11-31).
- París, L. (2008). On Expanditures. En: N. Adams, A. Cooper, F. Parrill y T. Wier, (eds.). *Proceedings of the 40th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 291-304. Chicago: CLS.
- París, L. (2010). El significado como concepto estructurado. En: G. Müller, V. Barbeito y L. Miñones (Eds.). *Estudios de Lingüística Cognitiva* (pp. 241-257). Mendoza: EDIUNC.
- París, L. (2011). Invisibilidad semántica de lo conceptual. En: V. Jaichenco y Y. Sevilla (Ed.). *Primer Encuentro de Procesamiento del Lenguaje* (pp. 192-201). Buenos Aires: Editorial de la FFyL, UBA. Recuperado de <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/PROLEN%202012.pdf>
- París, L. & Suárez Cepeda, S. (2013). Experiencia y conceptualización. En: A. Adelstein (Ed.). *Interfaces Semánticas*, volumen de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Rondal, J. A. (1988). Desarrollo del lenguaje en el síndrome de Down: una perspectiva a lo largo de la vida. *Revista internacional de desarrollo conductual*, 11 (1), 21-36.  [doi/10.1177 / 016502548801100103](https://doi.org/10.1177/016502548801100103)
- Stein, N. L. (1982). The definition of a story. *Journal of Pragmatics*, 6, 487-507.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Sage Publications Newbery Park, CA.
- Suárez Cepeda, S. y París, L. (2014). Estructura temporal de las narrativas de estímulos visuales dinámicos. *Aproximaciones teóricas y empíricas a la Lingüística Cognitiva*. Mar del Plata: Eudem.

Tessler, M. (1986). *Mother-child talk in a museum: The socialization of a memory*. Manuscrito no publicado, University of New York Graduate Center.

Tomasello, M. (2008). *The origins of communication*. Cambridge, MA: MIT Press.

Trevor, H. (2006). Speech Errors: Psycholinguistic Approach. *Encyclopedia of Language & Linguistics*.  doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00797-5.

Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Notas biográficas

Vanesa Nancy Seno

Filiación Institucional: INCIHUSA, CONICET

Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Doctoranda en Lingüística, FFyL UBA y becaria doctoral de CONICET. Forma parte del Equipo de Lingüística y Neurobiología Experimental del Lenguaje (LiNEL) INCIHUSA CONICET Mendoza. También, se desempeña como docente en Nivel Superior Universitario y Terciario. Su tema de investigación es el desarrollo del lenguaje infantil en distintos contextos socioambientales de la provincia de Mendoza.

Información de contacto: Tel. (0261) 5630174. Correos electrónicos: vseno@mendoza-conicet.gob.ar / senovanesa@gmail.com

Carolina Gattei

Filiación Institucional: IFIBA, CONICET, Laboratorio de Neurociencia Universidad Torcuato Di Tella

Becaria postdoctoral del CONICET e integrante del Laboratorio de Neurociencia de la Universidad Torcuato Di Tella. Dra. en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires y Mgter. en Lingüística Clínica por la Universidad de Potsdam (Alemania). Investigadora afiliada al CEPE de la Escuela de Gobierno (UTDT) y profesora de Español para Extranjeros del Departamento de Intercambio (UTDT). En la actualidad, investiga cómo el contexto previo afecta la comprensión de oraciones con distinta estructura informacional. Su trabajo se enfoca en el procesamiento de lenguaje y los factores que influyen en la comprensión de eventos. Por medio del estudio con técnicas como el seguimiento ocular, los potenciales relacionados con eventos (ERPs) y tareas conductuales, su investigación busca comprender cómo se integran distintos tipos de información lingüística (sintáctica, semántica y pragmática) durante la comprensión del lenguaje en tiempo real.

Información de contacto: Tel. (011) 61607730. Correo electrónico: carogattei@gmail.com

Luis París

Filiación Institucional: INCIHUSA, CONICET, Universidad Nacional de Cuyo.

Doctorado en Lingüística en la Universidad de Nueva York en Búfalo, fue profesor titular de la Universidad de Nueva York en Albany. Es Investigador Independiente de CONICET donde coordina el grupo LiNEL (Lingüística y Neurobiología Experimental del Lenguaje). Es profesor en la UNCuyo. El foco de sus investigaciones son las interfaces gramaticales, es decir, los sistemas que articulan sintaxis, semántica y pragmática, interfaces que ha estudiado desde una perspectiva puramente lingüística pero también psicolingüística y neurolingüística. Ha proyectado este interés al contraste entre lenguas -bajo el supuesto de que cada lengua constituye una forma distinta de pensamiento- y a la adquisición de las lenguas desde una visión que integra gramática, cognición y práctica interpersonal. Ha dirigido distintas tesis doctorales. Ha publicado solo y en colaboración cerca de cincuenta artículos y capítulos de libros en USA, Alemania, España, Inglaterra, Chile, Brasil y, por supuesto, Argentina.

Información de contacto: Tel. (0261) 3463477. Correo electrónico: paris@mendoza-conicet.gob.ar