



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**ANÁLISIS DE LA SOBREXTENSIÓN CATEGÓRICA EN PRODUCCIÓN Y  
COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE EN UNA MUESTRA DE INFANTES DE 18  
A 42 MESES DE DOS INSTITUCIONES**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA**

**BERENICE JAZMÍN ATA ROMERO**

**DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN**

**REVISORA DE TESIS: DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO**



**MÉXICO, D.F.**

**NOVIEMBRE, 2012**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## DEDICATORIA

*A Dios.* Por permitirme concluir esta experiencia y haberme dado salud y paciencia para lograrlo.

*A mi hijo Gil.* Por ser mi inspiración y enseñarme lo grandioso que es el lenguaje infantil.

A mis padres.

*Pia.* Gracias por el apoyo incondicional y demostrarme que nada es imposible, te quiero mamá.

*Gildardo.* Por tu ejemplo de perseverancia y por impulsarme a seguir adelante, gracias.

A mis hermanos.

*Gildardo.* Por estar a mi lado en este viaje.

*Alberto.* Por tus atinadas observaciones y recomendaciones siempre.

*Ricardo.* Por mostrarme que la vida no tiene que ser tan complicada.

*A mi familia y amig@s por ser mis pilares en todo momento.*

A mis sinodales.

*Dra. Marquina Terán.* Por guiarme y dedicar tiempo en la elaboración de este trabajo.

*Dra. Elda Alva.* Por permitirme participar en el Laboratorio de Infantes de la UNAM.

*Lic. Miguel Ángel Luna.* Por brindarme tu mano y compartirme tus conocimientos.

*Dr. Julio Espinosa.* Por sus observaciones y disposición en la revisión de la tesis.

*Lic. Jorge Peralta.* Por transmitirme sus enseñanzas y motivarme a concluir.

*A la Dra. Susana Ortega Pierres.* Por despertar en mí el interés por el estudio del lenguaje.

A todos aquellos que participaron de una u otra manera en esta investigación, gracias.

## INDICE

I.	Resumen	1
II.	Introducción	2
	1. El proceso de aprendizaje de palabras	3
	2. Comprensión y producción del lenguaje	6
	3. Metodologías empleadas para evaluar la comprensión y la producción del lenguaje	8
	4. La categorización y las sobreextensiones en el lenguaje	11
III.	Método	20
	1. Sujetos	20
	2. Tipo de estudio y diseño	21
	3. Materiales	21
	4. Instrumentos	22
	5. Procedimiento	22
IV.	Resultados	23
	1. Descripción de la muestra	23
	2. Comprensión	24
	3. Producción	26
	4. Comparación entre las instituciones de procedencia de los infantes	27
	5. Reportes parentales	29
V.	Discusión y conclusiones	30
VI.	Sugerencias y limitaciones	32
VII.	Referencias	33
VIII.	Anexos	37
	Anexo 1	37
	Anexo 2	40
	Anexo 3	41

## **I. RESUMEN**

El surgimiento del lenguaje en el infante es una herramienta fundamental que le permite tener contacto con su entorno y dentro de este desarrollo, el aprendizaje de palabras es de vital importancia.

Este estudio se enfocó en la evaluación a nivel de comprensión y producción de la sobrextensión categórica de palabras (uso de un término o palabra para englobar o referirse a una gama más amplia de objetos de los que engloba su significado real) (Karmiloff 2001, Kuczaj 1999 y Rescorla 1980); empleándose para ello la técnica de elección forzada y el uso de reportes parentales, ambas se consideran técnicas adecuadas para evaluar eficazmente el conocimiento lingüístico del niño (Hernández & Navarro, 2006, Alva et. al. 2007).

Se realizó este estudio con 74 infantes mexicanos de 18 de 42 meses de edad de dos instituciones de procedencia (pública y privada).

Encontrándose que los infantes sobrextienden hacia otros estímulos pertenecientes a la misma categoría (animales), no hallándose diferencias entre los distintos grupos de edad en comprensión y producción, así como con respecto a la escuela de procedencia. Este tipo de investigaciones es importante ya que nos aportan datos relevantes sobre el desarrollo del lenguaje en niños mexicanos.

## II. INTRODUCCION

El lenguaje es una capacidad de los seres humanos, mediante la cual abstraemos, conceptualizamos y nos comunicamos con nuestros semejantes; dentro de la psicología podemos definir el lenguaje como un “sistema convencional para representar conceptos a través del uso de símbolos arbitrarios y las reglas que rigen las combinaciones de esos símbolos” (Owens, 1988). El lenguaje con estas características es una capacidad específicamente humana, que se materializa en el conocimiento y uso de las diversas lenguas construidas a lo largo de la historia.

Para poder entender el desarrollo del lenguaje es necesario tener presente la complejidad de éste; es decir saber qué componentes tiene el lenguaje y cómo se relacionan entre ellos.

El dominio del lenguaje implica tener distintas habilidades y de diferentes tipos. Primero se requiere disponer de un sistema auditivo que funcione correctamente y que sea capaz de transmitir el movimiento de las partículas de aire que produce la vibración de las cuerdas vocales del oído al cerebro, concretamente al área auditiva primaria de la corteza cerebral. Además de los sistemas auditivo y nervioso, es necesario disponer de un conjunto de sistemas de conocimiento o representaciones relativos a: 1) los sonidos lingüísticos (componente fonológico), 2) el vocabulario propio de la lengua (componente léxico-semántico), 3) las reglas de combinación de las palabras para formar frases (componente gramatical) y 4) el uso de las palabras y expresiones en función del contexto e interlocutor (componente pragmático). El funcionamiento e interacción de todos estos componentes es necesario para poder comprender el significado de cualquier expresión. Con respecto a la producción de palabras es necesaria la capacidad para articular, es decir, realizar los movimientos de los órganos articulatorios necesarios para pronunciar las palabras, ello requiere una compleja coordinación neuromuscular y respiratoria.

El lenguaje está sujeto a un complejo proceso de adquisición o aprendizaje que comienza antes del nacimiento y se extiende hasta el final del ciclo vital. Se le denomina adquisición de la lengua al proceso cognitivo y social por medio del cual los seres humanos aprenden su lengua materna y la utilizan como una forma de comunicación.

## **1. EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE PALABRAS**

Se han realizado investigaciones transculturales en el intento de establecer pautas generales de desarrollo lingüístico (Hoff Ginsberg, 1997; López Ornat, 1994); estas indagaciones han arrojado resultados que indican que la adquisición de palabras es un proceso individual y único, que guarda relación con la madurez y ritmo de aprendizaje de cada niño, al igual que es dependiente en gran medida del grado de estimulación que exista en el entorno del bebé, ya que ellas constituyen un motor para el desarrollo del lenguaje (Dromi, 1999; Golinkoff & Hirsh Pasek, 2001; Hoff Ginsberg, 1997).

Actualmente se sabe que para que un infante pueda emitir palabras propias de su lengua necesita desarrollar habilidades importantes, como son: reconocer sonidos propios de su idioma, discriminar las palabras del lenguaje (por medio de la segmentación del flujo del habla), conocer la forma correcta de emplear los morfemas, comprender el significado y función de las palabras, saber la combinación exacta para formar enunciados, hacer uso del lenguaje para comunicarse con los otros y conocer el significado de las palabras (Kuczaj, 1999); todos estos elementos se conjugan entre sí para poder lograr la emisión y comprensión de vocablos.

Los infantes se apoyan en el uso de gestos y vocalizaciones de fácil entonación para poder llegar a comunicarse con sus semejantes; posterior a esta fase emergen producciones sistemáticas y consistentes en contextos específicos que permiten mayor interacción comunicativa con los adultos (Dromi, 1999). Este aprendizaje no solo

implica la asociación entre sonidos y objetos, sino la formación de conceptos que permitan al niño interactuar de una mejor manera con el entorno.

De acuerdo a diferentes autores se ha señalado que la comunicación intencional aparece entre los 8 y 10 meses, esto es cuando el bebé comienza a realizar acciones con el fin de transmitir información acerca de algo a alguien para un fin determinado (Bates, 1993).

Durante este primer año, los bebés no sólo lloran sino que emiten diversos tipos de vocalizaciones y alrededor de los 6 – 8 meses comienzan a balbucear (cadenas de vocales y consonantes combinadas en una larga serie de sílabas); éste es un fenómeno universal que va evolucionando haciéndose poco a poco más complejo. El balbuceo ayuda al infante a experimentar con los sonidos que puede hacer, además de que practica movimientos relacionados con el habla y a la vez se da cuenta de la relación entre los movimientos que se hacen (articulación) y los sonidos a los que dan lugar (información auditiva), dando paso a la transición hacia las primeras palabras.

En un inicio el infante hace uso de las palabras de una manera muy diferente a la que lo hace el adulto ya que el significado que le da puede ser más amplio o más limitado. Conforme avanza el desarrollo del lenguaje el niño adquiere el significado asignado por el adulto y éste deriva de procesos dinámicos logrando así una estructura lingüística más parecida a la empleada por los mayores. En este procedimiento se da una adición de nuevos significados y a su vez una reorganización de los elementos ya existentes para dar lugar a estructuras más ricas (Alva et. al., 2007).

Alrededor de los 12 meses, los bebés ya parecen haber descubierto muchas de las características fonotácticas de su lengua, las cuales son un conjunto de reglas fonéticas implícitas de la correcta combinación de sonidos de cada lengua. Es en ese punto cuando comienzan los procesos de segmentación y extracción de las primeras palabras



(Alva et. al., 2007; Dromi, 1999), el saber identificar dónde comienza y dónde termina cada una.

Aproximadamente entre los 14 y 18 meses de edad, aparecen al mismo tiempo las palabras preléxicas y las protopalabras, se denominan así ya que el niño las emite en un contexto específico; en esta etapa el significado de las palabras es ambiguo. Además estas primeras palabras se combinan con gestos representacionales, como movimientos del cuerpo, generalmente con las manos, por ejemplo: mover la mano haciendo “adiós” y decir “alló”. Estas protopalabras son expresiones articuladas que ocurren en contextos definidos y que no son imitaciones, se caracterizan por su funcionamiento referencial y se puede reconocer por cualquier persona relacionada con el infante, además de que dependen del contexto (Golinkoff & Hirsh Pasek, 2001).

Conforme los infantes van creciendo este tipo de palabras van evolucionando hasta llegar a ser palabras genuinas; es decir que el sonido emitido se parezca al sonido convencional, se debe usar de una manera recurrente, con intenciones comunicativas, no únicamente como una imitación y no debe emplearse en un contexto específico (Alva et. al., 2007).

Dentro de este arduo camino para poder formar oraciones coherentes, precede la fase del uso de una sola palabra, en la cual los infantes limitan sus pronunciaciones a una sola palabra en un momento, teniendo relación el uso de la palabra con el contexto en el que se encuentre el infante, es decir la función que tenga dentro de su entorno próximo, encontrando que son mayormente sustantivos los que predominan en el vocabulario temprano (Alva et. al., 2007; Bloom, 1973; Dromi, 1999). Los infantes adquieren términos de los objetos o acciones que se encuentran en el ambiente inmediato (por ejemplo: coche, perro, mamá, papá, etc.) y que son frecuentemente repetidos en rutinas diarias en contextos significativos para ellos (Nelson, 1985).

Es importante señalar que no todos los niños presentan gran diversidad de vocabularios en esta etapa, pueden existir casos en los que haya una diversidad muy grande o sea lo contrario (Alva et. al., 2007).

Hacia el final de la etapa de la emisión de una sola palabra, los infantes modifican gradualmente las formas fonéticas de sus palabras, así como sus significados y presentan de vez en cuando combinaciones de varias palabras pero sin una coherencia sintáctica (Dromi, 1987). Para que se pueda afirmar que un infante ha aprendido una palabra debe emplearla con un significado convencional.

El infante tiene que llegar al punto en el que la palabra aprendida sea empleada completamente libre del contexto en el cual se producía solamente, es decir tiene que ser descontextualizada y este proceso se da paulatinamente y de manera sutil (Barret, 1995; Dromi, 1999).

Dentro de este proceso de aprendizaje, tanto la comprensión como la producción de palabras son de vital importancia por lo que a continuación se explicarán estos tópicos.

## **2. COMPRESION Y PRODUCCION DEL LENGUAJE**

Hasta hace algunas décadas se consideraba que cuando los niños comenzaban a hablar daba inicio el proceso de adquisición de la lengua, por lo que la mayoría de las investigaciones se centraban en el análisis de estas primeras palabras; actualmente se sabe que dicho proceso comienza desde que el niño se encuentra en el vientre materno y se han desarrollado nuevas técnicas para su estudio (Papalia, 2005).

Antes de que el infante pronuncie sus primeras palabras ya se tiene un sustento cognitivo importante el cual le permite comprender e identificar el vocabulario propio de su lengua, actualmente se cuentan con diversas investigaciones que intentan dilucidar cómo se lleva a cabo este proceso (Alva et. al., 2007; Bloom, 1993).

Es muy importante señalar que los bebés comprenden más de lo que producen, ya que al haber escuchado muchas veces las mismas palabras en diferentes situaciones y por diferentes hablantes, han ido formando un significado de las palabras; es decir, los adultos suelen crear un ambiente propicio para el aprendizaje de palabras (Golinkoff & Hirsh – Pasek, 2001).

Los psicólogos que se abocan al estudio del desarrollo del lenguaje han intentado investigar diferentes aspectos del mismo, tanto a nivel de comprensión como de producción de palabras; en años recientes, ha tomado especial interés el papel que juega la comprensión en el desarrollo del mismo. Se ha encontrado que los niños comprenden las palabras antes de poder pronunciarlas por primera vez a esto se le denomina lenguaje receptivo y algunos autores consideran que éste es un fenómeno lingüístico universal (Ingram, 1979; Reznick & Goldfield, 1992). Al final del segundo año parecen emparejarse la comprensión y la producción de palabras (Alva et. al., 2007; Benedict, 1979).

Anteriormente las investigaciones se centraban únicamente en el estudio de la producción (palabras o frases) lo cual no brindaba suficiente información sobre el potencial lingüístico del niño, por ello actualmente se considera también la comprensión (Alva, 2007; Golinkoff & Hirsh Pasek, 2001; Jackson Maldonado, 1996; Kuczaj, 1999); esto debido a que se puede contar con un panorama más amplio del sistema lingüístico del niño. Tanto la comprensión como la producción se conjuntan en la adquisición del significado correcto de las palabras.

De acuerdo a los estudios realizados recientemente en México por Hernández y Navarro (2006) en los cuales se comparó la comprensión y producción de sustantivos, mediante reportes parentales, se encontró que la comprensión en los primeros meses de vida es mayor en comparación con la producción de sustantivos; mientras que César y Juárez (2006) coinciden con lo reportado, encontrando también que en etapas iniciales de desarrollo léxico los sustantivos son mayormente comprendidos y usados.

Cabe aclarar que no sucede lo mismo en otros idiomas, como el inglés (Alva et al., 2002, Bloom, 1993), donde los verbos son más frecuentes que los sustantivos, esto varía dependiendo de las estructuras lingüísticas propias de cada idioma.

Para el estudio de ambos aspectos del lenguaje (comprensión y producción), se han diseñado y perfeccionado técnicas para su estudio que permitan a los investigadores tener una visión más clara de los procesos que subyacen al desarrollo del lenguaje.

### **3. METODOLOGIAS EMPLEADAS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE**

Se ha encontrado que es difícil tanto la obtención de datos sobre la adquisición, el uso y el desarrollo del lenguaje, como la elección de una metodología adecuada para cada uno de los aspectos que se pueden tomar como objetos de estudio.

Los métodos por los cuales se obtienen los datos para realizar investigaciones acerca del lenguaje tanto en producción y comprensión, presentan diferencias en cómo se tratan los datos, la perspectiva de estudio, así como la obtención de resultados y la interpretación de los mismos.

Las investigaciones acerca del desarrollo del lenguaje han utilizado principalmente diseños transversales o diseños longitudinales. En los estudios transversales se utilizan dos o más grupos de sujetos al mismo tiempo a fin de compararlos; este tipo de investigaciones tiene la ventaja de que permiten obtener un gran conjunto de datos en un tiempo relativamente breve en comparación con los estudios longitudinales donde los niños son observados a lo largo del tiempo (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici; 2000). Además de que el hecho de tener un número de sujetos considerable hace más probable que los resultados se puedan generalizar a otros niños.

Es difícil encontrar metodologías adecuadas para evaluar la comprensión del lenguaje, pero debido a la relevancia de su estudio han surgido estrategias que lo facilitan y entre las desarrolladas para esta tarea se pueden enumerar las siguientes: los reportes parentales (los padres registran las palabras que comprenden sus hijos), mediciones a través de estados cerebrales, procedimiento de elección forzada (selección o señalamiento de un objeto dentro de un conjunto) o el paradigma de atención preferencial (consiste en medir el tiempo de fijación visual del infante hacia determinado estímulo) (Reznick & Goldfield, 1992; Serra et al., 2000).

En cuanto a los reportes parentales se ha encontrado que los cuidadores de los niños son a menudo mucho mejores que los investigadores en la tarea de descifrar el sentido de las producciones infantiles; por lo que los datos que pueden aportar estas investigaciones son de gran importancia para obtener resultados que reflejen genuinamente el conocimiento lingüístico del infante.

En nuestro país, Hernández y Navarro (2006) encontraron que existe una alta correlación entre lo reportado por los padres con respecto a las palabras que comprenden y producen sus hijos y lo que señalan y nombran los niños; también realizaron una comparación en cuanto al repertorio de comprensión entre niveles socioeconómicos distintos encontrando que los niños de nivel socioeconómico alto comprendían un mayor número de palabras que los de nivel socioeconómico bajo, lo cual coincide con lo que ha sido reportado en otras investigaciones en México (Alva et al., 2007).

En cuanto a la producción del lenguaje se han utilizado las técnicas o procedimientos de elicitación, mediante los cuales se pretende que los sujetos usen palabras u oraciones en relación a un estímulo objetivo presentado, en este caso suele ser funcional en el caso de palabras pero no en el caso de oraciones y los resultados pueden no reflejar exactamente el conocimiento lingüístico del infante.

Dentro de los procedimientos para estudiar la comprensión lingüística de los niños existe el procedimiento de elección forzada y para los fines de este estudio me focalizaré en el análisis de dicha técnica; algunos autores refieren que las elecciones de los infantes en dicha tarea pueden ser influenciadas por factores tales como: el desarrollo motor, la motivación y el temperamento de los sujetos (Reznick & Goldfield, 1992).

El señalamiento o procedimiento de elección forzada (Forced- Choice Procedure) es un método basado en la presentación de una serie de láminas (dos o más) que contienen dibujos que corresponden a eventos u objetos y que representen ítems lingüísticos, los que generalmente son empleados por niños de entre 30 y 36 meses (Alva et. al., 2007; Bates, Thal, Finlay & Claney, 2002; Rice & Warkins, 1996; Golinkoff et al., 1987; Serra, 2000).

En esta tarea el investigador pide al niño que señale o elija una lámina ante una instrucción como “enseñame el perro” o ¿cuál es el perro?, si el niño señala la lámina correcta se considera que comprende la palabra objetivo, en este caso “perro”. Algunos autores han considerado esta tarea como motivante para el infante y requiere de una respuesta sencilla (Golinkoff et al., 1978; Rice & Watkins, 1996).

Esta técnica de señalamiento ha sido empleada recientemente en investigaciones de validación de imágenes, obteniendo resultados satisfactorios a pesar de que algunos autores sostienen que estas tareas resultan difíciles para niños menores de 30 meses (Alva et al., 2007). Por lo cual en el presente trabajo se consideró el empleo de dicha técnica para la evaluación de la comprensión de palabras en los infantes, ya que en este tipo de metodología empleada el infante puede manipular los objetos presentados y el contexto donde se realizan es más afín con el contexto natural del infante.

Entre las críticas que se han formulado a ésta metodología son: que es difícil saber si los resultados obtenidos son producto de la presencia o habilidad en estudio o de la

habilidad de respuesta del niño. Otra es que la intervención obligada del experimentador para explicar la tarea y solicitar la respuesta puede sesgar el resultado ya que los infantes son vulnerables a claves como la entonación, la mirada y los movimientos del experimentador y por último en este tipo de procedimiento el infante se ve obligado a dar una respuesta (señalando o seleccionando objetos) sin que tal vez considere que es el más adecuado.

#### **4. LA CATEGORIZACION Y LAS SOBREXTENSIONES EN EL LENGUAJE**

El infante pronuncia su primera palabra entre los 10 y 18 meses de edad (Golinkoff & Hirsh Pasek, 2001; Kuczaj, 1999); después el desarrollo es lento, el infante aprende de 8 a 11 palabras por mes y cuando se suman en el vocabulario del niño aproximadamente 50 palabras se ha reportado un incremento abrupto en el aprendizaje de nuevas palabras llamado explosión de vocabulario, algunos autores sostienen que se aprenden desde 22 a 37 por mes mientras que otros dicen que son desde 9 por día (Dromi, 1999; Reznick & Goldfield, 1992) Existen divergencias en cuanto al momento en que se presenta dicho fenómeno y la cantidad de palabras que se aprenden, esto depende de la metodología empleada para su análisis y de las diferencias individuales de los sujetos sometidos a estudio.

Esta explosión del vocabulario sucede entre los 18 y 19 meses de edad aproximadamente y coincide con cambios cognitivos, como son: la capacidad de poder representar cosas que no están presentes, la asimilación de que las palabras tienen referencia fuera del contexto inmediato, la comprensión de que las palabras son nombres para las cosas (eso permite el uso de palabras de tipo referencial), y otro cambio importante es que el niño desarrolla y comprende la categorización (Golinkoff & Hirsh Pasek, 2001; Kuczaj, 1999; Reznick & Goldfield, 1992). Gopnik y Meltzoff (1987) afirman que la explosión emerge con base en el insight de que las cosas pertenecen a

categorías; además encontraron que algunos niños nunca experimentan la explosión de vocabulario como tal, sino que adquieren el vocabulario gradualmente.

Cuando los infantes tienen entre 12 y 24 meses, son capaces de emplear las palabras para referirse a las diferentes categorías de los objetos y sucesos que están a su alrededor; esto les permite comunicarse de manera efectiva y eficiente.

La categorización implica el saber organizar o clasificar los objetos o acontecimientos de acuerdo a las semejanzas o relaciones que el infante encuentre entre ellos, así como la creación de prototipos para poder ubicar aquel objeto que mejor represente a los miembros de una clase (Dromi, 1999; Golinkoff & Hirsh Pasek, 2001; Meints, Plunkett y Harris, 1999).

Algunos estudios indican que los infantes engloban las categorías de acuerdo a las semejanzas perceptuales que tengan los objetos, específicamente la forma; pero se ha encontrado que no son únicamente las características perceptuales en las que se apoya un niño para saber que un objeto pertenece o no a una categoría. Smith y Jones en 1992, realizaron una investigación a fin de saber qué tanto influye dicha semejanza perceptual más que otros rasgos para que el infante incluya las palabras dentro de una misma categoría; se analizaron tres características: forma, tamaño y textura; los resultados arrojan que la forma tiene mayor peso que las otras dos características; por lo cual se puede decir que la forma de un objeto le sirve al infante para poder incluirlo o no dentro de una categoría (Alva et al., 2007).

Con respecto a la categorización léxica, es importante ya que necesitamos de términos globales para poder realizar generalizaciones, esto con el fin de saber qué rasgos o características distinguen a determinados objetos de otros y poder usar estos conocimientos en un futuro para hacer inclusiones o exclusiones. Esto se logra conforme los infantes van experimentando en su ambiente, comienzan con un criterio perceptual basado en la semejanza y conjuntamente con las herramientas que brinda el



lenguaje se van formando nociones más abstractas de un determinado concepto, el niño tiene que aprender que hay funciones y rasgos que son propios de un objeto y que no únicamente importan los rasgos perceptuales para clasificar conceptos (Meints, Plunkett y Harris, 1999; Rescorla, 1980; Rescorla, 1981).

Dentro de este desarrollo del lenguaje en etapas tempranas, aproximadamente entre los 18 y 24 meses de edad, hay dos tipos de errores que presentan los niños en cuanto a la categorización léxica: el error de sobreextensión y el de subextensión; éstos son comunes y normales en el aprendizaje temprano de palabras, declinando alrededor de los dos años y medio (Kay & Anglin, 1980; Naigles & Gelman, 1995; Rescorla, 1980).

La extensión se refiere a la inclusión de objetos dentro de un término de referencia determinado, es decir los infantes creen que dichas características o propiedades son compartidas o englobadas dentro de un concepto establecido. El significado conceptual de las palabras incluye el aspecto intencional y extensional de una categoría de objetos, ambas confluyen para formar uno solo dentro del léxico mental.

Para un niño pequeño es difícil saber específicamente a que se refiere una palabra en particular, por ejemplo cuando la madre le señala al niño un objeto y le dice “conejo”, el infante podría hacer conjeturas acerca de lo que le quiere explicar su mamá; una opción es que él piense que la palabra refiere a una característica en particular o a una relación existente entre dos objetos o algún aspecto de la escena mostrada (Quine, 1960). Puede ser que el infante solo asumiera que la palabra “conejo” se refiere únicamente a ese tipo de conejo o al contrario que englobe a todos los animales, es decir un salto dentro del nivel de categoría.

Se entiende por sobreextensión al uso de una sola palabra para referir varias categorías, es decir cuando el niño emplea una palabra para referirse a una gama más amplia de objetos de la que engloba su significado real y subextensión cuando la

palabra es usada para significar un referente en particular (Karmiloff, 2001; Kuczaj, 1999; Rescorla, 1980).

Un ejemplo de sobrextensión sería nombrar “guau” a los animales que no sean perros, como: vacas, gallinas, borregos, etc.; mientras que una muestra de subextensión puede ser el uso de una palabra como “papo” exclusivamente para su zapato sin incluir algún otro.

Tanto las sobrextensiones como las subextensiones ocurren en comprensión y producción (Kay & Anglin, 1980; Rescorla, 1980). Esta investigación se centrará en la exploración de las sobrextensiones, por lo que se mencionarán algunos puntos importantes en relación a este tópico.

Diversos estudios en los cuales los padres registraban las palabras emitidas por sus hijos diariamente, realizados en lenguas diferentes, muestran que las sobrextensiones ocurren comúnmente en el habla del niño y conforme va creciendo va refinando su uso hasta parecerse al habla del adulto (Naigles & Gelman, 1995; Rescorla, 1980). Este tipo de errores reflejan el hecho de que los niños deben refinar continuamente los significados que ellos asignan a las palabras hasta que determinen el significado convencional apropiado. Kuczaj en 1986 (citado en Kuczaj, 1999) propuso que si los errores de subextensión y sobrextensión reflejan la denotación que los niños han concedido a las palabras, entonces dichos errores deben ocurrir en comprensión y producción.

Se han buscado diversas explicaciones para saber si este tipo de errores de sobrextensión proporcionan una ventana al sistema semántico del niño o son simplemente errores en la actuación (Naigles & Gelman, 1995). Una posibilidad es que las sobrextensiones reflejen aspectos subyacentes o fundamentales de las representaciones semánticas en el niño. Por ejemplo: si un niño llama a la vaca “perrito”, entonces el niño asume que perrito realmente refiere a vacas así como a los

perros, contrario a lo empleado por los adultos quienes emplean dos entradas léxicas separadas mientras que el niño tiene una sola entrada léxica. Bajo este panorama, las sobreextensiones indican realmente una categoría semántica más amplia y serían el resultado de que el niño todavía no se ha percatado completamente de la existencia y/o peso de los atributos de criterio de los detalles léxicos particulares. (Mervis, 1987).

Una segunda posibilidad es que las sobreextensiones sean errores ejecutados debido a su vocabulario limitado. En este periodo temprano en el aprendizaje de palabras los niños tienen solamente un número reducido de palabras a su disposición, y de esta manera puede ser forzado a extender sus palabras disponibles más ampliamente, en orden a una comunicación efectiva. En esta visión cuando el niño llama perro a la vaca, él puede saber completamente bien que debe usar otra palabra, pero opta por usar el nombre erróneo como una estrategia comunicativa (Bloom, 1973). Así el infante puede saber que los gatos y caballos son diferentes de los perros, pero solo tiene la palabra “perro” para referir los diferentes animales de cuatro patas. No llama caballo al “camión”. Elige la mejor palabra dentro de su limitado vocabulario (Karmiloff, 2001; Kuczaj, 1999). Un argumento distinto pero relacionado, promovido por Nelson, Rescorla, Gruendel & Benedict (1978) es que las sobreextensiones son analogías; llamando a las manzanas pelotas es una manera de indicar que las manzanas son parecidas a las pelotas.

Sería raro para los adultos extender su vocabulario en cualquiera de estas maneras, porque ellos pueden usar otros dispositivos para comunicar una relación entre dos conceptos (Naigles & Gelman, 1995; Rescorla, 1980). Además puede suceder que las categorías dentro de las que enmarca un niño una palabra no correspondan a las empleadas por los adultos (Chapman y Mervis, 1989).

Una tercera posibilidad es que las sobreextensiones reflejen un problema de la recuperación o de memoria (Thomson & Chapman, 1977). Los niños pueden haber aprendido (o está en el proceso de aprendizaje) el nombre correcto, pero todavía tienen

dificultades para mencionarlo de forma consistente en el discurso espontáneo; esto indicaría un error en la actuación.

Las sobrextensiones parecen ser resultado de una combinación de la concepción del infante de categorías y de las limitaciones de su vocabulario productivo (Karmiloff, 2001; Rescorla, 1980). Este tipo de errores se basan principalmente en rasgos perceptuales como forma y tamaño (raramente el color), y ocasionalmente también en rasgos funcionales (Bowerman, 1978; Clark, 1973; Nelson, 1974; citados en Naigles y Gelman, 1995).

Se ha intentado encontrar una respuesta a estas interpretaciones comparando la sobrextensión en comprensión y producción. Se supondría que si un niño tiene dificultad en cuanto a la producción (vocabulario limitado o un problema de recuperación), entonces él debería realizarlo bien en una tarea de comprensión, a pesar de equivocarse en producción. Por ejemplo, cuando se le preguntara por “el perro”, el niño debe seleccionar sólo perros y no vacas, aun cuando el mismo niño se refiera a las vacas como perros (Beherend, 1988; Fremgen & Fay, 1980; Naigles y Gelman, 1995). Thomson y Chapman en 1977 fueron los primeros en hacerlo, confirmando la hipótesis anterior. Fremgen & Fay en 1980 diseñaron una tarea de comprensión no encontrando ningún error para las palabras que habían sido sobrextendidas en producción.

Uno de los primeros estudios sistematizados en relación a este tipo de “errores” lo realizó Leslie Rescorla (1980), quien propuso que en el aprendizaje de sus primeras palabras los niños hacen las sobrextensiones porque les sirven para “aprender los nombres correctos de los objetos, acciones y sucesos que desean nombrar” y que este proceso se da en tres tipos:

**Sobrextensión Categórica:** el infante utiliza una misma palabra para referirse a objetos diferentes que se encuentran dentro de la misma categoría. Por ejemplo:

cuando la única palabra que conoce es *perro*. Llamara así a los cuadrúpedos, como son oso y león, debido a que son parte de la categoría de animales.

**Sobrextensión Analógica:** nombrar de igual manera a objetos que tengan características similares (perceptualmente). El niño hace una analogía entre el objeto original y otros que no pertenecen a la misma categoría, en este caso no hay una relación categórica clara entre la palabra y el objeto referenciado. Por ejemplo: utiliza la palabra *pelota* para referirse a los globos, a las bolitas, manzanas, los huevos.

**Sobrextensión Relacional:** los niños emplean palabras para transmitir la relación existente entre objetos presentes con objetos ausentes, que han relacionado anteriormente, por ejemplo: una niña que llama *muñeca* a la cuna de la muñeca aunque el objeto al que se refiere no está presente, debido a que anteriormente ha visto que la muñeca se mece en la cuna.

En este mismo tenor Rescorla en 1980 realizó un estudio con 6 niños encontrando que dentro de las primeras 75 palabras 33% de las palabras fueron sobrextendidas y 12 palabras representaban 29% de las sobrextensiones, las cuales eran: bebé, manzana, carro, camión, zapato, queso, pelota, gato, perro, caliente y sombrero. Y de los tres tipos que se mencionaron anteriormente predominó la sobrextensión de tipo categórico.

Kuczaj en 1982 (citado en Kuczaj 1999), abordó el problema de la sobrextensión haciendo uso de respuestas que involucran la comprensión, utilizando el procedimiento de elección forzada, les presentó a los infantes una serie de láminas y les pidió que señalaran el estímulo dado en la instrucción; este procedimiento se considera sencillo y motivante para el niño. Este autor considera que si errores similares a los observados en la producción se detectan en la comprensión, este hecho hablaría a favor de que los infantes confieren el significado a las palabras, en base a denotaciones prototípicas, sobrextendiendo solo a aquellos estímulos que comparten atributos similares. A este

respecto, Kuczaj en 1982 (citado en Kuczaj, 1999) evaluó la sobrextensión en la comprensión en 6 infantes, entre 21 y 28 meses de edad, usando “perro” como estímulo base, oso y león (estímulos favorables para la sobrextensión) y casa y automóvil (estímulos poco aptos para la sobrextensión).

El autor encontró que las respuestas de sobrextensión se presentaron mayoritariamente hacia los animales, lo que apoyaría el hecho de que las selecciones de los niños se dieron en función de denotaciones prototípicas. Dicho estudio se tomó como base para la realización de esta investigación. Hallazgos como estos proporcionarían elementos para ayudar a determinar la base sobre las cuales los niños atribuyen significado de las palabras en etapas iniciales del desarrollo.

Actualmente en nuestro país existen pocas investigaciones en cuanto a la categorización léxica y sus errores, por lo que es conveniente indagar qué sucede con los niños mexicanos en cuanto a este rubro. Dentro de este tipo de investigaciones, en el 2006, César y Juárez realizaron una validación de imágenes comparando las respuestas de los niños con el referente presentado mediante una fotografía, encontrando que los infantes sobrextendían la palabra en un esfuerzo por proporcionar la respuesta correcta, por ejemplo llamando al jitomate como pelota.

Problema de investigación:

¿Existen diferencias en cuanto a la sobrextensión categórica a nivel de comprensión y producción en una muestra de niños mexicanos de entre 18 y 42 meses de edad de instituciones privadas y públicas?

## OBJETIVOS

- Saber si los infantes mexicanos sobrextienden categóricamente.
- Comparar la sobrextensión categórica a nivel de comprensión y producción de palabras en infantes mexicanos de 18 a 42 meses de edad.
- Conocer si existen diferencias en cuanto a la sobrextensión categórica entre los niños que asisten a instituciones privadas e instituciones públicas.
- Comparar las respuestas emitidas por los infantes a nivel experimental y lo reportado por los padres.

Para lo cual se planteó la siguiente hipótesis:

Hipótesis de trabajo: Los niños de entre 18 y 30 meses de edad sobrextenderán a los objetos categóricamente similares que correspondan a los animales (perro 1, perro 2, oso y león) y descartarán las imágenes de los objetos inapropiados (coche y árbol).

## VARIABLES

Independientes o clasificatorias:

- Edad del infante cumplida en meses, dividida en cuatro rangos (18-24, 25-30, 31-36, 37-42); obtenida mediante la fecha de nacimiento y la fecha de aplicación del experimento.
- Institución a la que asiste el infante: privada o pública.

Dependientes:

- Respuestas de sobrextensión a los estímulos presentados en comprensión y producción.

- Respuestas obtenidas de los padres con respecto a lo que comprenden y producen sus hijos.

### III. MÉTODO

Muestreo: No probabilístico intencional.

#### 1. Sujetos

Participaron 74 niños provenientes de estancias infantiles ubicadas en el Distrito Federal; con edades entre 18 y 42 meses de edad al día de la aplicación, mexicanos, de padres hispanohablantes, de Nivel Socioeconómico Bajo y Medio, sin discapacidades intelectuales, sin antecedentes psicopatológicos, en buen estado de salud y con desarrollo normal. Se procuró seleccionar una muestra balanceada por grupos de edad y estancia de procedencia, quedando los grupos de la siguiente manera:

Tabla 1. Clasificación de los infantes por grupos de edad

GRUPO DE EDAD/ INSTITUCION	PRIVADA	PUBLICA
18 - 24 MESES	8	12
25 - 30 MESES	9	11
31 - 36 MESES	8	9
37 – 42 MESES	5	12



## **2. Tipo de estudio y diseño:**

La investigación fue de tipo *exploratorio*, ya que no se cuentan con antecedentes anteriores en nuestro país con respecto a las sobreextensiones. El diseño fue *transversal*, ya que se tomaron niños de diferentes grupos de edad.

## **3. Materiales:**

Para la realización del experimento se emplearon fotografías reales de color sólido (mínimo 500 x 500 píxeles): dos perros diferentes, un león, un oso, un coche y un árbol; las imágenes estaban en presentación única en fondo blanco, las medidas de las tarjetas fueron de 14 x 8 cm., la posición en que se presentaron fue semi vertical para facilitar el reconocimiento de los estímulos (Anexo 1).

Las imágenes se seleccionaron en base a los siguientes criterios: los dos perros de distinta raza son los dos objetos apropiados no aptos para la sobreextensión; el león y el oso son los dos objetos que podían sobreextenderse categóricamente por las características que comparten con los perros (cuadrúpedos, tienen pelo, tienen orejas, son animales, etc.), mientras que el coche y el árbol son los dos objetos inapropiados con menor posibilidad de ser sobreextendidos categóricamente ya que no pertenecen a la categoría de animales y no comparten atributos con los perros.

Las imágenes empleadas fueron reconocidas y validadas por 20 niños de entre 24 y 30 meses, para confirmar la adecuada discriminación de los estímulos.

Para la recolección de las respuestas emitidas en cada uno de los ensayos se elaboraron hojas de registro (Anexo 2) para poder saber el orden de elección de los estímulos y las respuestas emitidas en cuanto a la producción de los sustantivos por cada niño.

#### **4. Instrumentos**

Se empleó el cuestionario de la Tesis *Empleo de Reportes Parentales para Estimar la Comprensión y Producción de Sustantivos en Infantes Mexicanos de 12 a 24 meses de edad de dos niveles socioeconómicos* (Hernández y Navarro, 2006) para poder contrastar los resultados individuales con lo reportado por los padres en cuanto a comprensión y producción (Anexo 3) .

#### **5. Procedimiento**

Para la realización del experimento se acudió a cuatro estancias infantiles, dos públicas y dos privadas, a fin de solicitar el acceso para poder llevar a cabo las aplicaciones con los niños. Se solicitó una habitación aislada de distractores, con una mesa pequeña y dos sillas para poder colocar las tarjetas tomando en cuenta que el infante pudiera tenerlas a su alcance.

En ambos centros se acudió una semana previa a las aplicaciones conviviendo con los infantes a fin de establecer rapport con ellos, en dichas ocasiones se realizaron actividades lúdicas con la presencia de las maestras titulares de los grupos.

Para evaluar la producción.

- Se le preguntó el nombre de cada imagen al niño; para lo cual se le hacía la siguiente pregunta: ¿qué es esto?, para posteriormente registrar su respuesta en la hoja individual.

Para evaluar la comprensión.

- Dos días después del registro de las palabras producidas se realizó la siguiente fase que consistió en evaluar la comprensión de los sustantivos, para lo cual se le colocaron en semicírculo sobre la mesa los seis estímulos frente al niño y las

instrucciones fueron: “*señálame el perro*” o “*¿cuál es perro?* (hasta que el niño dejó de señalar tarjetas, máximo 6 peticiones). Cada niño recibió 3 ensayos (orden de presentación aleatoria, igual para todos los sujetos).

Para conocer lo que reportaron los padres:

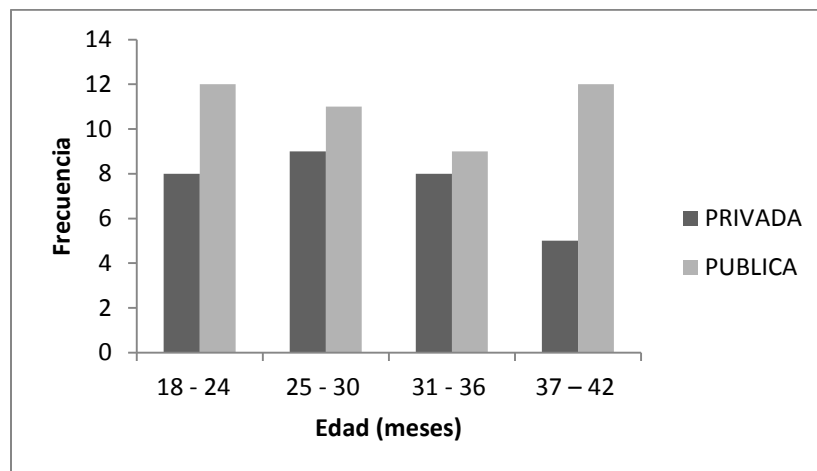
Se le entregó a los padres de los infantes que participaron en el estudio el cuestionario de *Valoración de la comprensión y producción de sustantivos en infantes mexicanos*; esto con el fin de saber que palabras los padres mencionan como comprendidas y producidas por sus hijos.

#### IV. RESULTADOS

##### 1. Descripción de la muestra

La muestra estuvo integrada por 74 infantes, los cuales estuvieron distribuidos de la siguiente forma de acuerdo a la institución a la que asistían y a la edad que tenían al momento de realizar la investigación.

Figura 1. Distribución de grupos de acuerdo a la edad y escuela de procedencia.



Con base en los datos obtenidos individualmente se realizaron las comparaciones en cuanto a comprensión, producción y reportes parentales, cabe destacar que los resultados se analizaron separadamente en los tres casos además de que se efectuaron análisis cuantitativos y cualitativos.

## 2. Comprensión

En el caso de la comprensión de palabras, las frecuencias obtenidas en los tres ensayos en los 4 grupos de edad se muestran en la Tabla 1. En esta tabla se puede apreciar que en la tarea de comprensión los infantes de los cuatro grupos de edad eligen mayoritariamente a los perros, para posteriormente seleccionar a los animales aptos para la sobrextensión (oso y león); en todos los grupos descartaron la elección de estímulos ajenos a la categoría de animales (coche y árbol).

Tabla 2. Frecuencias en comprensión por grupos de edad.

Estímulos	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		GRUPO 4	
	Sí lo elige	No lo elige	Sí lo elige	No lo elige	Sí lo elige	No lo elige	Sí lo elige	No lo elige
Perro 1	50	10	55	5	49	2	50	1
Perro 2	49	11	54	6	50	1	48	3
Oso	20	40	21	39	10	41	12	39
León	10	50	15	45	8	43	7	44
Coche	0	60	0	60	0	51	0	51
Arbol	0	60	0	60	0	51	0	51

Para el análisis de tipo cuantitativo de los datos, a fin de averiguar si hay diferencias entre los 4 grupos de edad se realizó una Ji cuadrada. Cabe destacar que para la realización del análisis estadístico se tomaron en cuenta únicamente las respuestas en los tres ensayos hacia los estímulos pertenecientes a la misma categoría (perros, oso y león); ya que para los demás estímulos no hubo respuestas por parte de los niños.

Al realizar dicho análisis para saber si existe diferencia en la frecuencia de elección a los estímulos presentados entre los cuatro grupos de edad se plantearon las siguientes hipótesis:

- Ho- No hay diferencia entre las frecuencias en los 4 grupos de edad.
- Hi- Sí hay diferencia entre las frecuencias en los 4 grupos de edad.

Se realizó la Ji cuadrada para contrastar las hipótesis y se obtuvo una  $X^2= 6.322$  con 9 gl y una significancia de 0.707 con una probabilidad  $> 0.5$ ; por lo tanto no se puede rechazar la Ho. Por lo que se puede decir que los infantes en los cuatro grupos de edad si presentan sobrextenión categórica pero ésta no es estadísticamente significativa.

De acuerdo a los datos obtenidos con respecto a la frecuencia de elección de los estímulos que se muestra en la Tabla 1, a nivel cualitativo se observa que en ninguno de los 4 grupos de edad los niños eligen las imágenes pertenecientes a una categoría diferente a la de animales, es decir en ningún caso los infantes eligen el “coche” y el “árbol” en ninguno de los 3 ensayos.

En la mayoría de niños sí se observa el fenómeno de sobrextenión categórica, es decir al dar la instrucción al niño de que señale el “perro” también elige a los estímulos que comparten atributos con los perros y pertenecen a la misma categoría (oso y león).

### 3. Producción

Los resultados con respecto a las frecuencias en los diferentes grupos de edad se pueden observar en la siguiente tabla (Tabla 2), en la cual se contabilizaron las emisiones de los infantes de forma individual por cada grupo de edad y con respecto a cada estímulo presentado, descartando los estímulos de coche y árbol ya que no se consideraron como propios de la sobrextensión categórica.

Tabla 3. Frecuencias en producción por grupos de edad.

Estímulos	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		GRUPO 4	
	Produce	No produce	Produce	No produce	Produce	No produce	Produce	No produce
Perro 1	8	12	16	4	16	1	17	0
Perro 2	8	12	16	4	17	0	17	0
Oso	2	18	10	10	10	7	11	6
León	1	19	8	12	8	9	11	6

Cabe destacar que en este registro se contabilizó como producido cuando el infante mencionaba la palabra correcta del estímulo o cuando decía una onomatopeya al hacerle la pregunta ¿qué es?. Mientras que se contabilizó como no producido cuando la palabra emitida no correspondía con el estímulo o se pronunciaba una onomatopeya ajena al estímulo objetivo.

Para realizar el análisis estadístico se plantearon las siguientes hipótesis:

Ho: No hay diferencias en cuanto a la producción de palabras entre los diferentes grupos de edad.

Hi: Si hay diferencias en cuanto a la producción de palabras entre los diferentes grupos de edad.

En relación al análisis cuantitativo de los datos obtenidos se realizó la prueba de Ji cuadrada para saber si existían diferencias significativas entre los 4 grupos de edad; encontrándose que el valor obtenido fue de  $X^2= 3.874$  con 9 gl con una significancia de 0.919 y una probabilidad  $> 0.5$  por lo que no se rechaza la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas entre los grupos de edad con respecto a las palabras que producen.

Se observó también en los registros individuales que en el caso del estímulo oso los niños al preguntarles ¿qué es? contestaban con onomatopeyas de perro (9 sujetos) o con la palabra perro (7 sujetos) y sucedió lo mismo con el león pero en menor proporción; lo cual indicaría que los infantes sobreentienden de acuerdo a los atributos que comparte el estímulo perro con los estímulos pertenecientes a la misma categoría.

#### 4. *Comparación entre las instituciones de procedencia de los infantes*

Para realizar el análisis de los resultados en comprensión y producción entre los niños que asisten a escuelas públicas y privadas se agruparon las frecuencias de elección de los estímulos perros, oso y león y se realizó una comparación entre las medias obtenidas, resultando los siguientes datos:

Tabla 4. Medias obtenidas en escuelas públicas y privadas en comprensión y producción.

	Comprensión		Producción	
	media	desviación estándar	media	desviación estándar
Pública	19.31	11.35	5.87	3.98
Privada	12.43	9.59	5.20	2.58

De acuerdo a los datos que se observan en la tabla 3 en comprensión de palabras, se realizó un análisis estadístico a fin de comparar las medias entre las dos muestras independientes, para lo cual se plantearon las siguientes hipótesis:

Ho: No hay diferencias en cuanto a comprensión entre los infantes que asisten a instituciones públicas y privadas.

Hi: Si hay diferencias en cuanto a comprensión entre los infantes que asisten a instituciones públicas y privadas.

Obteniendo un valor de  $T = 1.850$  con una significancia de 0.074 y una probabilidad  $> 0.5$ , con las siguientes medias para escuela pública: 19.31 y para escuela privada: 12.43; por lo cual no se puede rechazar la Ho concluyendo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con respecto a la comprensión de palabras.

En cuanto a la evaluación de la producción de palabras, se plantearon las siguientes hipótesis:

Ho: No hay diferencias en cuanto a la producción de palabras entre los infantes que asisten a instituciones públicas y privadas.

Hi: Si hay diferencias en cuanto a la producción de palabras entre los infantes que asisten a instituciones públicas y privadas.

Obteniendo un valor de  $T = 0.688$  con una significancia de 0.495 y una probabilidad  $> 0.5$ , con las siguientes medias para escuela pública: 5.8750 y para escuela privada: 5.2083; por lo cual no se puede rechazar la Ho concluyendo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las palabras que producen los infantes que asisten a escuelas públicas y privadas.



## 5. Reportes Parentales

De acuerdo a lo reportado por los padres con respecto a lo que comprenden, producen y desconocen sus hijos se obtuvieron los siguientes datos mostrados en la Tabla 4, la mayoría de los padres reporta que sus hijos comprenden y dicen la mayoría de los estímulos objetivos (perro, oso, león, coche y árbol) y casi ninguno es desconocido; cabe destacar que de los padres de los 74 sujetos que participaron en las aplicaciones sólo fueron devueltos 41 cuestionarios, lo cual equivale al 55.40% del total de la muestra.

TABLA 5. Frecuencias de lo que reportan los padres.

	<i>Comprende</i>	<i>Comprende y dice</i>	<i>No conoce</i>
Perro	5	36	0
Oso	7	28	6
León	4	29	8
Coche	9	32	0
Árbol	13	27	1

La mayoría de los padres reporta que el conjunto de los estímulos presentados son comprendidos y producidos, el estímulo más comprendido y producido es el perro y por último el árbol; mientras que los más desconocidos son el león y el oso.

## V. DISCUSION Y CONCLUSIONES.

Como se pudo observar en las tablas de resultados, los infantes mexicanos si presentan sobrextensión categórica, es decir que desde pequeños diferencian entre los objetos que pertenecen a una categoría y otra, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas emitidas por los infantes entre el rango de los 18 y los 42 meses, lo cual indica que a lo largo del tiempo el fenómeno de la sobrextensión se mantiene constante, no se encontró un punto del desarrollo donde haya diferencias en este fenómeno. Esto coincide con lo reportado por autores como Karmiloff, 2001; Kuczaj, 1999 y Rescorla en 1980; los cuales mencionan que este fenómeno de sobrextensión se presenta aproximadamente en esta edad y son errores normales propios del desarrollo léxico del niño.

Se observó que al solicitarles a los infantes el estímulo objetivo “perro” en ningún caso existió una elección hacia los elementos de una categoría ajena a la de animales (como coche y árbol); coincidiendo con los resultados reportados por Kuczaj en 1982 quien señala que los infantes sobrextienden en base a los atributos perceptuales compartidos entre los estímulos.

Con respecto a la producción de palabras se observó que los infantes del grupo 4 (37 a 42 meses de edad) producen más palabras que los del grupo 1 (18 a 24 meses de edad), esto confirma lo que dice la literatura con respecto a que conforme los niños van creciendo producen mayor cantidad de palabras (Ingram, 1979; Reznick & Goldfield, 1992) y comparando con los resultados obtenidos en comprensión se puede afirmar que aunque el infante no produce las palabras a los 18 meses ya las comprende y puede discriminar entre estímulos diferentes.

En cuanto al procedimiento de elección forzada o de señalamiento, se pudo concluir que es un método sencillo de aplicar y no sólo arroja resultados con niños pequeños ya que en este estudio también aportaron resultados con esta técnica los niños mayores (37 a 42 meses); pero de acuerdo a esta experiencia sería recomendable que fueran

menos ensayos para los niños pequeños. Esta técnica es muy útil sobre todo en infantes de 18 meses ya que en esta edad casi no producen palabras, lo cual no significa que no las conozcan ya que con ayuda de esta técnica se puede tener un panorama más amplio de las palabras comprendidas por los infantes.

De acuerdo a las respuestas en producción se puede observar que aproximadamente a los 24 meses de edad se observa un incremento en las palabras que son producidas por los niños, lo cual coincide con la denominada explosión del vocabulario, a la cual se refieren autores como Golinkoff & HirshPasek, 2001; Kuczaj, 1999 y Reznick & Goldfield, 1992; cabe mencionar que estos escritores mencionan que dicho fenómeno se presenta en infantes norteamericanos aproximadamente entre los 18 y 19 meses de edad.

En cuanto a las instituciones de procedencia se refuerza lo encontrado por Hernández y Navarro en el 2006 quienes mencionan que el tipo de escuela a la cual asista el infante no influye en su desarrollo léxico ya que no se encontraron diferencias significativas entre ambas muestras ni en comprensión ni en producción.

Gracias a los reportes parentales y la técnica utilizada se confirma la utilización del estímulo objetivo “perro” como un sustantivo de los más conocidos tempranamente por los niños, lo cual concuerda con lo reportado por César y Juárez en el 2006 donde se menciona que dentro de la categoría de animales es de los más reconocidos por los infantes.

Los hallazgos de ésta investigación coinciden con que la sobrextensión léxica es un apoyo al que el infante recurre cuando no puede producir el estímulo correcto pero sabe que no es un miembro de la misma categoría; observándose claramente en la tarea de comprensión la discriminación correcta del infante, lo cual reafirma lo propuesto por Beherend, Fremgen & Fay, Karmiloff, Kuczaj, Naigles y Gelman en relación a que el

niño elige la palabra más adecuada de su limitado vocabulario para emitir una respuesta sin abarcar una categoría diferente a la del estímulo objetivo.

## **VI. SUGERENCIAS Y LIMITACIONES.**

Para la realización de futuros estudios se sugiere el aumento en el tamaño de la muestra para tener más sujetos en diferentes rangos de edad, esto con el fin de poder obtener mayor evidencia empírica del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos. También se podría complementar con observaciones longitudinales de los sujetos a fin de tener una visión más amplia acerca de las categorizaciones de las palabras.

En cuanto al uso de reportes parentales se confirma que la aplicación de dicho procedimiento es complicado, ya que en muy pocas ocasiones los padres devuelven sus observaciones, lo cual dificulta el análisis de los resultados.

Se considera necesaria la realización de más estudios en cuanto a la categorización léxica que contrasten variables como el nivel socioeconómico y de esta manera poder vislumbrar que factores influyen en este proceso del desarrollo humano.

## VII. REFERENCIAS

- Alva, E. A. y Hernández-Padilla, E. (2001). *La producción del lenguaje de niños mexicanos: Un estudio transversal de niños de 5 a 12 años*. México: UNAM.
- Alva, E. A. (Ed.). (2007). *Del universo de los sonidos a la palabra: investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes*. México: UNAM.
- Barrett, M. (1995). Early lexical development. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language* (pp. 362-392). Oxford: Basil Blackwell.
- Bates, E. (1993). Comprehension and production in early language development: Comments on Savage-Rumbaugh et al., *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (3-4, Número de serie 233), 222-242.
- Bates E., Thal D., Finlay B. y Clancy B. (2002) Early lenguaje development and its neural correlates. En: I. Rapin y S. Segalowitz (Eds.), *Handbook of Neuropsychology*, 6, Child Neurology (2a. Ed.) Amsterdam: Elsevier. En prensa.
- Beherend, D. (1988). Overextensions in early language comprehension: evidence from a signal detection approach. *Journal of Child Language*, 15, 63-75.
- Benedict, H. E. (1979) Early lexical development comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6, 183-200.
- Bloom, L. (1973) *One word at a time: The use of single word utterances before syntax*. La Haya: Mouton.
- Bloom, P. (Ed.). (1993). *Language acquisition: Core readings*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Chapman, K. y Mervis, C. B. (1989). Patterns of object-name extension in production. *Journal of Child Language*, 16, 561-571.
- César, C. y Juárez, Y. (2006). *Validación de estímulos digitalizados para evaluar la comprensión del lenguaje en infantes mediante el paradigma de atención preferencial*. (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

- Dromi, E. (1999). Early lexical development. En Barret, M. (Ed.), *The development of language* (pp. 99 – 131). Hove, Inglaterra: Psychology Press.
- Fremgen, A. y Fay, D. (1980). Overextensions in production and comprehension: a methodological clarification. *Journal of Child Language*, 7, 205-211.
- Golinkoff, R. M., Hirsh Pasek, K., Cauley, K. M. y Gordon, L. (1987). The eyes have it: Lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of Child Language*, 14, 23-41.
- Golinkoff, R. M. y Hirsh Pasek, K. (2001). *Cómo hablan los bebés: La magia y el misterio del lenguaje durante los tres primeros años*. México: Oxford.
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. N. (1987). The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic development. *Child Development*, 58, 1523-1531.
- Hernández, K. y Navarro, M. (2006). *Empleo de reportes parentales para estimar la comprensión y producción de sustantivos en infantes mexicanos de 12 a 24 meses de edad de diferentes niveles socioeconómicos*. (Tesis de licenciatura). UNAM, México
- Hoff-Ginsberg, E. (1997). *Language Development*. Nueva York: Brooks/Cole.
- Jackson Maldonado, D. (1996). Rehabilitación y terapia del lenguaje: aportes desde la adquisición del lenguaje. En Ostrosky, S., Ardila A. & Dichy C. (Eds.), *Rehabilitación neuropsicológica* (pp. 261 – 286). México: Planeta.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kay, D. y Anglin, J. (1980). Overextension and underextension in the child's expressive and receptive speech. *Journal of Child Language*, 9, 83-98.
- Kuczaj II, S. A. (1999). The world of words: Thoughts on the development of a lexicon. En: Barret (Ed.), *The development of language* (pp.133-159). United Kingdom: Psychology Press.
- López Ornat, S. (1994). La adquisición del lenguaje: Talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva. *Cognitiva*, 6 (2), 213-234.

- Meints, K., Plunkett, K., y Harris, P.L. (1999). When does an ostrich become a bird? The role of typicality in early word comprehension. *Developmental Psychology*, 35 (4), 1072-1078.
- Mervis, C. B. (1987). Child basic object categories and early lexical development. En U. Neiser. (Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization* (pp. 201-233). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Naigles, L. y Gelman, S. (1995). Overextensions in comprehension and production revisited: preferential- looking in a study of dog, cat and cow. *Journal of Child Language*, 22, 19-46.
- Nelson, K., Rescorla, L., Gruendel, J. y Benedict H. (1978). Early lexicons: What do they mean?. *Child Development*, 49, 960-968.
- Nelson, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meaning*. Nueva York. Academic Press.
- Owens, R. (1988). *Language Development: An Introduction*. Columbus, OH: Macmillan.
- Papalia, D. E. (2005). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- Quine, W. V. (1960). *Word and object*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rescorla, L. (1980). Overextension in early language development. *Journal of Child Language*, 7, 321-335.
- Rescorla, L. (1981). Category development in early language. *Journal of Child Language*, 8, 225-238.
- Reznick, J. S., & Goldfield, B. A. (1992). Rapid change in lexical development in comprehension and production. *Developmental Psychology*, 28, 406-413.
- Rice, M. L. y Watkins, R. V. (1996). "Show me X": New views of an old assessment technique. En Cole K. N., Dale P.S. y Thal, D.J. (Eds.) *Communication and Language Intervention: Vol.6. Assessment of Communication and Language* (pp. 183-206). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel. Pp. 73-83.

Thomson, J. y Chapman, R. (1977). Who is "Daddy" revisited: The status of two-year-olds'overextended words in use and comprehension. *Journal of Child Language*, 4, 359-75.



## VIII. ANEXOS

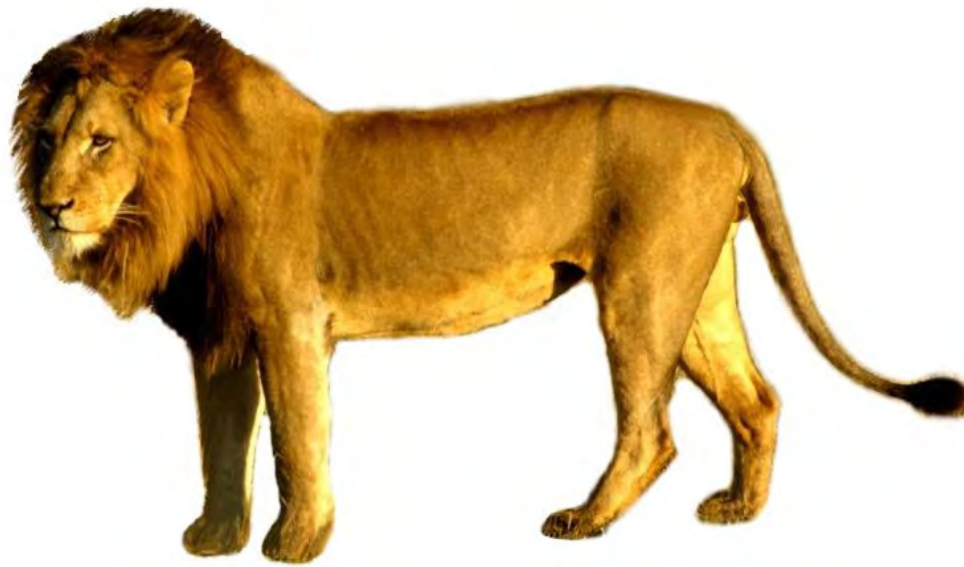
### Anexo 1



**PERRO 1**



**PERRO 2**



**LEÓN**



**OSO**



**COCHE**



**ÁRBOL**

## Anexo 2

### HOJA DE REGISTRO

Escuela:

Nombre del niño:

Fecha de nacimiento:

Fecha de aplicación:

*PRODUCCION* ¿Qué es esto?

ITEM	RESPUESTA	Observaciones
PERRO 1		
PERRO 2		
LEON		
OSO		
COCHE		
ARBOL		

Fecha de aplicación:

*COMPRESION*

ENSAYO 1

ARBOL	PERRO 2	OSO 2	COCHE	LEON	PERRO 1	OBSERVACIONES

ENSAYO 2

PERRO 1	COCHE	ARBOL	PERRO 2	LEON	OSO 2	OBSERVACIONES

ENSAYO 3

LEON	PERRO 1	OSO 2	ARBOL	PERRO 2	COCHE	OBSERVACIONES

## **Anexo 3**

### **Valoración de la comprensión y producción de sustantivos en infantes mexicanos**



LABORATORIO DE INFANTES. DESARROLLO COGNOSCITIVO Y LENGUAJE  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

VALORACIÓN DE LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE SUSTANTIVOS EN INFANTES  
MEXICANOS\*

Estimada madre de familia:

El Laboratorio de Infantes, de la Facultad de Psicología de la UNAM, se encuentra realizando un estudio sobre el desarrollo del lenguaje en infantes mexicanos entre 12 y 30 meses de edad. Para tal efecto, solicitamos su valiosa colaboración a fin de contestar el presente cuestionario, el cual consta de una serie de palabras familiares a niños pequeños.

Este cuestionario **no es una prueba de lenguaje**, por lo que usted no deberá inquietarse si en este momento, su hijo(a) no conoce algunas de ellas, ya que el lenguaje en los primeros años de vida puede variar de un niño a otro, sin que esto represente un problema de desarrollo.

**Instrucciones**

En la lista de palabras que se presentan a continuación, escriba una "x" en la columna que corresponda al lenguaje de su hijo(a):

Para las palabras que su hijo(a) comprende pero aún no dice, por favor marque su respuesta en la primera columna: "C".

Ejemplo:

	C	C/D	NC
Ballena	X		

Para las palabras que su hijo(a) comprende y también dice, por favor marque su respuesta en la segunda opción: "C/D".

Ejemplo:

	C	C/D	NC
Mamila/Botella		X	

\* Los elementos que constituyen este cuestionario derivan prioritariamente de los Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas MacArthur (Jackson-Maldonado et al., 2003) y del Banco de Datos de Lenguaje Espontáneo de Infantes Mexicanos (Alva et al.) del Proyecto-PAPIIT IN308999: Desarrollo del Lenguaje en Infantes Mexicanos. Interacción de Tres Niveles de Análisis para Generar un Modelo de Adquisición del Lenguaje. Este trabajo forma parte del Proyecto: Adquisición de la Lengua en Infantes Mexicanos. Estudios Experimentales en Condiciones Controladas. PAPIIT IN307302-3 - CONACyT P41778-H.

Para las palabras que su hijo(a) definitivamente no conoce, por favor marque su respuesta en la tercera columna: "N/C".

Ejemplo:

	C	C/D	NC
Guajolote			X

Ocasionalmente usted encontrará más de dos palabras con significado similar, por favor subraye la que su hijo(a) comprende y/o dice:

Ejemplo:

	C	C/D	NC
<u>Cochino, puerco, cerdo</u>		X	

Cabe señalar, que cuando los (las) niños(as) emiten sus primeras palabras, frecuentemente no las pronuncian de manera correcta. Si su niño(a) usa una pronunciación diferente para la palabra solicitada, por ejemplo "ota" en lugar de pelota, marque de todas maneras la palabra en la columna C/D (Comprende/Dice).

En caso de que su hijo(a) utilice un término similar, en lugar de la palabra enlistada, por ejemplo "teta", o "bibí" en lugar de "mamila", **anote por favor a un lado del nombre que se le proporciona, la palabra que usa su niño(a) para referirse a ella** y coloque una "X" en la columna C/D (Comprende/Dice).

Al final de cada conjunto de palabras aparecen unos espacios en blanco, escriba por favor en ellos las palabras que no estén incluidas en la lista, pero que su hijo(a) comprende y/o dice. Su contribución con estos datos nos permitirá enriquecer el estudio.

Si tiene dudas o comentarios, por favor háganoslo saber.

**ASEGÚRESE DE NO DEJAR ESPACIOS SIN RESPONDER.**

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**







C: Comprende, C/D: Comprende y Dice y NC: No Conoce

Alimentos	C	C/D	NC	Alimentos	C	C/D	NC
Agua				Leche			
Arroz				Limón			
Atole				Manzana			
Azúcar				Naranja			
Bolillo				Paleta			
Café				Palomitas			
Calabaza				Pan			
Carne				Papitas fritas			
Cereal				Pastel			
Chicharrón				Pescado			
Chicle				Plátano			
Chile				Pollo			
Chocolate				Quesadilla			
Comida				Queso			
Dulce				Refresco			
Fresa				Salchicha			
Frijoles				Sandía			
Galleta				Sopa			
Gelatina				Taco			
Guayaba				Tortilla			
Helado/Nieve				Uvas			
Huevo				Yogurt			
Jugo							
Anote los nombres de alimentos QUE NO ESTÉN EN LA LISTA, pero que su hijo(a) ya comprende y/o dice:							

Juguetes y materiales	C	C/D	NC	Juguetes y materiales	C	C/D	NC
Bicicleta				Muñeca			
Burbujas				Osito			
Columpio				Pelota			
Crayón/Crayola				Pinturas			
Cuento				Piñata			
Gis				Pistola			
Globo/Bomba				Plastilina/Masa			
Hoja/Papel				Resbaladilla			
Juguete				Tambor			
Lápiz				Triciclo			
Libro							
Anote los nombres de juguetes y materiales QUE NO ESTÉN EN LA LISTA, pero que su hijo(a) ya comprende y/o dice:							



C: Comprende, C/D: Comprende y Dice y NC: No Conoce

Artículos del hogar	C	C/D	NC	Artículos del hogar	C	C/D	NC
Almohada				Libro			
Bacinica				Llave			
Baño				Martillo			
Basura				Medicina			
Bolsa				Mochila			
Bote				Papel			
Botella/Mamila				Peine			
Caja				Película			
Cepillo				Pesos/Dinero			
Cepillo de dientes				Planta			
Champú				Plato			
Chupón				Puerta			
Cobija				Reloj			
Cocina				Servilleta			
Cuchara				Taza			
Cuchillo				Teléfono			
Escalera				Tenedor			
Escoba				Tijeras			
Espejo				Toalla			
Foto (s)				Trapo			
Jabón				Vaso			
Lápiz							
Añote los artículos del hogar QUE NO ESTÉN EN LA LISTA, pero que su hijo(a) ya comprende y/o dice:							

Vehículos	C	C/D	NC	Vehículos	C	C/D	NC
Avión				Coche/Carro			
Barco				Motocicleta			
Bicicleta				Tren			
Camión				Triciclo			
Carreola							
Añote los nombres de vehículos QUE NO ESTÉN EN LA LISTA, pero que su hijo(a) ya comprende y/o dice:							

Cuerpo	C	C/D	NC	Cuerpo	C	C/D	NC
Boca				Mano			
Brazo				Mejilla/Cachete			
Cabello/Pelo				Nalgas/Pompis			
Cabeza				Nariz			
Caca/Popo				Ojo (s)			
Cara				Ombliigo			
Chichi/Pecho				Oreja			
Chis/Pipi				Panza/Estómago			



C: Comprende, C/D: Comprende y Dice y NC: No Conoce

Cuerpo	C	C/D	NC	Cuerpo	C	C/D	NC
Cola				Pene*			
Dedo				Pie (s)			
Diente				Pierna (s)			
Labio (s)				Vagina*			
Lengua							
Anote las partes del cuerpo QUE NO ESTÉN EN LA LISTA, pero que su hijo(a) ya comprende y/o dice:							

\*Nombre que utilice la familia para denominar esta parte del cuerpo

Ropa	C	C/D	NC	Ropa	C	C/D	NC
Aretes				Lentes			
Babero				Pantalón			
Bolsa				Pañal			
Botas				Pijama			
Botón				Playera			
Calcetín				Sombrero			
Calzón				Suéter			
Camisa				Tenis			
Collar				Vestido			
Falda				Zapato			
Gorra							
Anote el nombre de la ropa QUE NO ESTÉ EN LA LISTA, pero que su hijo(a) ya comprende y/o dice:							

Personas y personajes	C	C/D	NC	Personas y personajes	C	C/D	NC
Abuela				Nena			
Abuelo				Nene			
Bebé				Niña			
Doctor				Niñera/Nana*			
Doctora				Niño			
Fantasma				Nombre del niño (a)			
Hermana*				Papá			
Hermano*				Reyes Magos			
Hija				Santa Claus			
Hijo				Señor			
Maestra*				Señora			
Mamá				Tía*			
Mounstro				Tío*			
Anote las personas y personajes QUE NO ESTÉN EN LA LISTA, pero que su hijo(a) ya comprende y/o dice:							

\* o el nombre de esta persona



C: Comprende, C/D: Comprende y Dice y NC: No Conoce

Exteriores	C	C/D	NC	Exteriores	C	C/D	NC
Alberca				Lumbre/Fuego			
Árbol				Luna			
Bandera				Luz			
Banqueta				Mar			
Bosque				Mercado			
Calle				Nieve/Granizo			
Casa				Noche			
Cielo				Nubes			
Cine				Parque			
Circo				Pasto			
Escuela				Piedras			
Estrella				Playa			
Fiesta				Sol			
Flor				Tianguis			
Hoja (s)				Tienda			
Jardín				Viento/Aire			
Lluvia				Zoológico			
Anote el nombres de los elementos del exterior QUE NO ESTÉN EN LA LISTA, pero que su hijo(a) ya comprende y/o dice:							

¿Estaría de acuerdo en que la contactemos, en caso de necesitar aclarar alguna duda, o ampliar la información proporcionada por usted? Si es así, conteste por favor las siguientes preguntas:

Nombre de la madre o familiar que llenó esta forma: \_\_\_\_\_

En caso de no ser la madre, especificar parentesco: \_\_\_\_\_

La manera más fácil para comunicarnos con usted es: Personalmente \_\_\_\_\_ Por teléfono \_\_\_\_\_

El mejor horario para ponernos en contacto con usted es: \_\_\_\_\_

El mejor lugar para contactarle es:

En casa: \_\_\_\_\_ Al teléfono: \_\_\_\_\_

En el trabajo: \_\_\_\_\_ Al teléfono: \_\_\_\_\_ En el Centro de Desarrollo: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Otra forma de contactarla: \_\_\_\_\_