

Distinciones lingüísticas y categorización de objetos: la influencia de los verbos *ser/estar* en niños y adultos hablantes de español*

Linguistics Distinction and Categorization of Objects: The Influence Ser/Estar Verbs in Children and Adults Spanish Speakers

Paula Alonqueo Boudon**
Universidad de La Frontera,
Temuco, Chile

Recibido: 6 de diciembre de 2012
Revisado: 5 de marzo de 2013
Aceptado: 15 de mayo de 2013

Resumen

La distinción lingüística *ser/estar* da cuenta de la diferencia semántica entre las propiedades permanentes y transitorias, y su estatus conceptual. Dicha información resulta relevante para procesos cognitivos como la categorización. El objetivo de este estudio fue establecer si los hablantes de la variante chilena del español usan la información codificada en *ser/estar* para formar categorías. Participaron 160 hablantes monolingües de español, entre 5 y 22 años, asignados a dos condiciones experimentales para responder a una tarea de categorización de objetos. Se observaron diferencias evolutivas en el desempeño de los participantes, pues solo los niños mayores (9 y 11 años) y los adultos se guiaron por la información semántica de *ser/estar* para decidir la pertenencia de una entidad a una categoría.

Palabras clave: distinción *ser/estar*, lenguaje, categorización, cognición, desarrollo.

* Artículo de investigación. Este artículo es parte de los resultados obtenidos en el Proyecto de la Dirección de Investigación de la Universidad de La Frontera (DI09-012) "Relaciones entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico en niños y niñas hablantes de español".

** Correspondencia: Paula Alonqueo Boudon. Universidad de La Frontera, Departamento de Psicología. Dirección Postal: Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. Email: palonqueo@ufro.cl

Abstract

The Spanish *Ser/Estar* distinction plays a central role in the comprehension of permanent and temporary properties of entities. Semantic information about the conceptual status of these properties is essential for cognitive processes such as categorization. In the present study, we pretended to determine if *ser/estar* verbal forms affect object categorization in Chilean Spanish speaking. One hundred and sixty participants (ages 5 to 22) were distributed in two experimental conditions to perform an object categorization task. Results showed important developmental differences because only adults and older children, but not young children, used the semantic information conveyed in *ser/estar* distinction to categorize objects.

Keywords: *ser/estar* distinction, language, categorization, cognition, development.

Introducción

Las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje han sido el objeto de interés y controversia no solo de disciplinas como la psicología, sino, también, de la lingüística y la antropología (Luque, 2000). Una cuestión central en esta discusión es establecer si las diferencias existentes entre las lenguas, que dividen y estructuran el mundo de un modo determinado, influyen en los procesos cognitivos de los hablantes.

En las últimas décadas ha tenido lugar el resurgimiento de la denominada hipótesis del relativismo lingüístico (Sapir, 1929; Whorf, 1956), la cual incluye dos supuestos importantes. El primero de ellos es que las lenguas se diferencian en la interpretación que hacen de la experiencia, tanto en la información seleccionada para representar el mundo como en la manera de organizar dicha información; el segundo supuesto plantea que esas interpretaciones influyen en el pensamiento, guiándolo o apoyándolo.

Poner a prueba estos postulados implica no solo estudiar el posible efecto de las características estructurales de lenguas específicas en el desarrollo cognitivo, sino, también, determinar cuáles son las estructuras lingüísticas que interactúan con la cognición (Gathercole, 2006; Lucy, 2005). Actualmente se dispone de una serie de datos empíricos que demuestran que algunas diferencias estructurales entre distintas lenguas se corresponden con diferencias en la representación de las propiedades conceptuales que tienen sus

hablantes (véanse los trabajos presentados en Bowerman y Levinson, 2001 y en Gentner y Goldin-Meadow, 2003; Levinson, 1996; Lucy, 1992, 1996; Lucy y Gaskins, 2001, 2003).

Este artículo se focaliza en una distinción lingüística particular del español —la pareja de verbos copulativos *ser* y *estar*— que la diferencia de otras lenguas, como el inglés, que cuentan con un único verbo copulativo (Fosgaard, 2000). Tal ha sido la complejidad teórica y práctica de este fenómeno del español que una gran cantidad de estudios lingüísticos han intentado determinar el valor semántico de estos verbos y establecer sus reglas de uso (Falk, 1979; Fernández, 1999; Franco y Steinmetz, 1983; Holtheuer, 2011; Luján, 1980; Navas-Ruiz, 1977; Porroche, 1988, 1990).

Los problemas de *ser* y *estar* se derivan de las características del sistema atributivo del español y de las denominadas oraciones copulativas. En estas, el predicado está formado por un adjetivo cuya función es atribuir al referente de su sustantivo *cualidades* y *estados* (Navas-Ruiz, 1977). La dificultad radica en que la mayoría de los adjetivos pueden utilizarse con ambos verbos —*es/está guapa*, *es/está viejo*—, y son muy escasos los adjetivos que se construyen exclusivamente con *ser* o con *estar*. Por ejemplo, la oración “*es/está soltera*” se refiere a la misma realidad extralingüística, solo que el uso de *ser* o *estar* con el adjetivo *soltera* refleja dos modos diferentes de organizar lingüísticamente la realidad extralingüística (Porroche, 1988).

Según Marín (2000), los criterios semántico-aspectuales son los que permiten una reinterpretación de las explicaciones vigentes. En el caso de *ser*, la ausencia de especificación aspectual o ‘modo de acción’ permite que los predicados se refieran a propiedades estables, independientemente de su localización espacio-temporal; mientras que *estar* solo admite predicados de estadios que expresan propiedades transitorias respecto a una localización espacio-temporal (Fernández, 1999).

A pesar de la importancia asignada a estos verbos copulativos en el campo de la lingüística, el estudio de la adquisición de *ser/estar* con adjetivos (producción y comprensión) y su efecto en la cognición han concitado el interés de solo unos pocos investigadores. Los datos empíricos sobre adquisición de *ser/estar* con adjetivos indican que los niños producen estas formas lingüísticas desde edades tempranas (Herrera y Johnson, 2005; Sera, 1992; Silva-Corvalán y Montari, 2008), pero que presentan dificultades en la comprensión de la distinción semántica —propiedades estables y transitorias— codificada en *ser* y *estar* (Schmitt y Miller, 2007; Villagrán, 2012). Es decir, los preescolares usan formas de *ser/estar* con adjetivos, pero no necesariamente comprenden la diferencia conceptual entre las propiedades estables y transitorias e incluso utilizan el verbo *estar* en contextos en que debiesen utilizar el verbo *ser*.

Pese a la relevancia conceptual de la dicotomía *estable/transitorio*, el estudio del efecto de *ser* y *estar* sobre los procesos cognitivos ha recibido aún menos atención. Entender las implicaciones conceptuales de las propiedades permanentes o estables y las transitorias o temporales resulta fundamental no solo para el proceso de formación de conceptos, sino para comprender las características del mundo físico y social (Gelman, Heyman y Legare, 2007).

Desde hace ya algunas décadas es ampliamente conocido que los niños preescolares presentan algunas dificultades para distinguir entre ambos tipos de propiedades. Por ejemplo, se ha demostrado que los niños de estas edades no solo no dominan cabalmente la distinción *apariencia-realidad* (Flavell, Flavell y Green, 1987), sino que,

además, piensan que el género es una característica variable (Eaton y Von Bargen, 1981) y que la identidad de un animal se puede modificar alterando sus características aparentes (Keil, 1989).

Sin embargo, más recientemente se ha planteado que gracias al contraste *ser/estar* los aprendices del español contarían con una herramienta lingüística que les ayudaría a distinguir entre los distintos tipos de propiedades, cuestión que da cuenta de la relevancia cognitiva de los verbos copulativos estudiados en la presente investigación. Sera, Bales y Castillo Pintado (1997), estudiando la comprensión *apariencia/realidad* en preescolares, monolingües de inglés y español, concluyen que en preescolares el contraste *ser/estar* ayuda a los hablantes de español a identificar propiedades reales y aparentes con mayor exactitud que sus pares angloparlantes.

Por otra parte, Heyman y Diesendruck (2002) practicaron una serie de estudios con niños de 6 a 10 años bilingües de inglés y español, y concluyeron que el verbo *ser* fue importante para inferir la estabilidad de ciertos rasgos, mientras que *estar* facilitó que estos se percibieran de manera transitoria (los niños menores consideraron que las características se mantendrían estables, independientemente del verbo utilizado para describirlas). Resultados similares fueron encontrados por Alonqueo y Soto (2011) en una muestra de niños y adultos madrileños hablantes de español, aun cuando el efecto de la información semántica de *ser/estar* se observó a partir de la preadolescencia.

Además, hay un par de estudios publicados en torno a la influencia de *ser/estar con adjetivos* en la categorización de objetos, tema central del que se ocupa este artículo. Sera (1992, Estudio 2) aplica una tarea de aprendizaje de categorías a monolingües de inglés y bilingües de español (*cubano-americano*) e inglés. Se presentaba un objeto diana diciendo: “esto es un *wug*, es rojo y está peludo”, luego se mostraban dos objetos de prueba que diferían del objeto diana en una propiedad sobresaliente (*forma, tamaño, color o textura*) y los participantes debían decidir cuál de los dos pertenecía a la misma categoría que el

objeto diana. La elección de todas las propiedades aumentó significativamente cuando estas se mencionaron con *ser* más adjetivo. Se concluye que la información semántica contenida en la distinción *ser/estar*, al resaltar el carácter transitorio o permanente de una propiedad, es relevante para incluir un ejemplo en una categoría, siendo la *forma* la propiedad más importante.

Más recientemente, Alonqueo y Soto (2012) hicieron un estudio con cuatro grupos de niños (4, 5, 8 y 12 años) y un grupo de adultos hablantes de español peninsular residentes en Madrid, España. Se utilizó una tarea de categorización de objetos en la cual se describían las propiedades de un objeto diana por medio de oraciones del tipo *ser/estar* con adjetivos. Al igual que Sera (1992), se encontró que las propiedades estables (*color, tamaño y forma*) mencionadas con *ser* fueron un criterio de categorización fundamental, mientras que las propiedades transitorias (*sucio, abierto y lleno*) mencionadas con *estar* fueron irrelevantes. Este efecto solo se observó en los adultos y los preadolescentes, pues los niños menores de 12 años no se dejaron guiar por la información semántica proporcionada por las formas lingüísticas para categorizar los objetos.

Las investigaciones antes referidas permiten sostener que, tal como plantea Sera (2008), el estudio de *ser/estar* puede dar señales de cómo evoluciona la formación de categorías a medida que los niños comprenden el estatus conceptual de las propiedades y su expresión lingüística.

Sin embargo, algunos aspectos del problema permanecen sin resolver. El trabajo de Sera (1992), aparte de que solo se hizo con adultos, tiene el inconveniente de que el efecto del bilingüismo no fue controlado; es sabido que en zonas donde el español ha entrado en contacto con el inglés se han observado variaciones en el uso de *ser* y *estar* (Silva-Corvalán, 1986, 2001). Por su parte, Alonqueo y Soto (2012) concluyen que a partir de

los 12 años se observa una actuación semejante a la de los adultos; sin embargo, el grupo de edad inmediatamente anterior corresponde a niños de 8 años (hay una diferencia de cuatro años entre los grupos), por consiguiente, no es posible conocer si la distinción *ser/estar* influye en la categorización de objetos en edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Además, el estudio referido tiene la limitación de que los resultados no son generalizables a variantes del español habladas en América Latina.

En consideración a lo anterior, es necesario ampliar los datos existentes mediante investigaciones que incluyan a hablantes monolingües de variantes del español (que permita hacer comparaciones entre grupos de hablantes) e incorporen a niños en torno a los 9 años de edad. Como es sabido, conforme avanza el desarrollo no solo se logra una mayor competencia en el uso y comprensión de la lengua materna, sino que, también, se dominan importantes nociones cognitivas (Lucy, 2005).

En este sentido, la bibliografía sobre el aprendizaje de categorías conceptuales en niños destaca de manera central el papel del lenguaje y del aprendizaje de palabras (Murphy, 2002). Uno de los descubrimientos más relevantes es que etiquetar un objeto con una palabra cambia lo que los niños aprenden. Por ejemplo, los preescolares suelen agrupar objetos en función de las relaciones temáticas entre estos, pero al dar un nombre efectúan agrupaciones taxonómicas infiriendo que objetos que comparten el mismo nombre compartirán las mismas características. También los nombres promueven la formación de categorías, incluso en los pequeños con un vocabulario escaso (Waxman y Markow, 1998).

En concordancia con los antecedentes descritos, la presente investigación tiene como objetivos establecer si la información codificada en las formas de *ser/estar* con adjetivos influye en el pro-

ceso de categorización en hablantes monolingües de la variante chilena del español; conocer qué propiedades tiene un estatus conceptual sobresaliente para categorizar objetos; y establecer diferencias evolutivas en el uso de la información semántica de *ser/estar*. Como hipótesis general se espera que los hablantes maduros (niños mayores y adultos) usen la información lingüística contenida en *ser/estar* —sobre el estatus conceptual de las propiedades— para resolver una tarea de categorización de objetos. Por consiguiente, si existe influencia del lenguaje, la actuación en una condición lingüística debiera diferir respecto al desempeño en una condición de control no lingüística; por el contrario, si no hay diferencias entre ambas condiciones, el lenguaje no estaría afectando al proceso de categorización.

Método

Tipo de estudio

Se utilizó un diseño evolutivo cuasi experimental, de tipo transversal intersujetos, definiendo dos condiciones experimentales: una condición lingüística (condición *mención*) y una de control “no lingüística” (condición *sin mención*). La medida dependiente correspondió a la cantidad de elecciones de las propiedades estables y transitorias.

Participantes

Tomaron parte del estudio un total de 160 participantes, hablantes monolingües de español, de nivel socioeconómico medio, residentes en Temuco, Chile. Los participantes se distribuyeron en cinco grupos de edad, equiparados por género, y fueron asignados a una de las dos condiciones experimentales (tabla 1). El grupo de adultos estaba formado por estudiantes universitarios y los niños estaban escolarizados en establecimientos educacionales municipales.

Tabla 1.
Distribución de la muestra según edad y condición experimental

Grupo de edad	M (DE)	Condición mención	Condición sin mención	N
5,0 a 6,9 años	6,0 (0,53)	15	15	30
7,0 a 8,9 años	8,7 (0,58)	15	15	30
9,0 a 10,9 años	9,3 (0,53)	15	15	30
11,0 a 12,9 años	11,9 (0,49)	15	15	30
17,0 a 21,0 años	18,4 (0,71)	20	20	40

Material

Se utilizó una tarea de categorización de objetos diseñada por Alonqueo (2007), en la cual se seleccionaron tres propiedades estables —*color*, *tamaño* o *forma*— y tres transitorias —*sucio*, *abierto* o *lleno*— agrupadas entre sí según nueve combinaciones diferentes (*color-sucio*, *color-abierto*, *color-lleno*, *tamaño-sucio*, *tamaño-abierto*, *tamaño-lleno*, *forma-sucio*, *forma-abierto* y *forma-lleno*), cada una de las cuales se presenta en dos oportunidades, lo que da lugar a un total de 18 ensayos (tabla 2).

Cada ensayo está formado por tres dibujos de objetos de la misma clase: a. un objeto diana con dos propiedades sobresalientes, una estable y la otra transitoria (por ejemplo, *tamaño/abierto*); b. un objeto de prueba con la misma propiedad estable que el objeto diana (por ejemplo, *tamaño*), y c. un objeto de prueba con la misma propiedad transitoria que el objeto diana (por ejemplo, *abierto*). El material se ordenó en una carpeta, disponiendo los dibujos de cada ensayo en dos páginas, una para el objeto diana y otra para los ejemplos de prueba, para contrabalancear el orden de presentación de los ensayos.

Tabla 2.
Listado completo del material

Ensayo	Objeto Diana	Propiedad estable	Propiedad transitoria
1	Mantel rosa sucio	Mantel rosa limpio	Mantel verde sucio
2	Vestido rosa sucio	Vestido rosa limpio	Vestido azul sucio
3	Caja azul abierta	Caja azul cerrada	Caja rosa abierta
4	Maletín marrón abierto	Maletín marrón cerrado	Maletín gris abierto
5	Copa azul llena	Copa azul vacía	Copa verde llena
6	Taza azul llena	Taza azul vacía	Taza roja llena
7	Vestido pequeño sucio	Vestido pequeño limpio	Vestido grande sucio
8	Alfombra grande sucia	Alfombra grande limpia	Alfombra pequeña sucia
9	Maletín pequeño abierto	Maletín pequeño cerrado	Maletín grande abierto
10	Candado grande abierto	Candado grande cerrado	Candado grande abierto
11	Botella grande llena	Botella grande vacía	Botella pequeña llena
12	Copa grande llena	Copa grande vacía	Copa pequeña llena
13	Alfombra cuadrada sucia	Alfombra cuadrada limpia	Alfombra redonda sucia
14	Mantel redondo sucio	Mantel redondo limpio	Mantel cuadrado sucio
15	Caja redonda abierta	Caja redonda cerrada	Caja cuadrada abierta
16	Candado cuadrado abierto	Candado cuadrado cerrado	Candado redondo abierto
17	Botella cuadrada llena	Botella cuadrada vacía	Botella redondeada llena
18	Taza redondeada llena	Taza redondeada vacía	Taza cilíndrica llena

Procedimiento

Se tomaron los debidos resguardos éticos, al informar a los participantes de los objetivos de la investigación, el anonimato y la confidencialidad de los datos. En el caso de los niños, se obtuvo la autorización de los padres por medio de la firma de un formulario de consentimiento informado. Los adultos, participantes voluntarios en el estudio, firmaron un formulario similar al momento de iniciar la aplicación de la tarea.

Con los niños la tarea fue aplicada de manera individual por dos experimentadoras, quienes entregaron verbalmente las consignas y registraron de manera escrita las respuestas de los participantes. Con el grupo de adultos se efectuó una aplicación colectiva proyectando en una pantalla cada uno de los ensayos; las consignas se leyeron en voz alta y los mismos participantes registraron por escrito sus respuestas.

En ambas condiciones experimentales se presentó una consigna de carácter general. Con los niños de 5 y 8 años se usó una figura en miniatura llamada *Troll* para introducir la tarea:

Estamos haciendo un juego para saber cómo los niños de tu edad comprenden las palabras. Para eso primero te voy a presentar a Troll, él es un marciano y te quiere mostrar unos dibujos que tiene en este libro. Pero Troll no habla castellano, él habla en el idioma de los marcianos. Hablando en su idioma primero te va mostrar un dibujo y te dirá algo sobre él. Luego te mostrará otros dos dibujos y te pedirá que elijas uno de ellos.

Con los adultos y niños mayores se introdujo la tarea señalando que se presentarían algunos dibujos con nombres inexistentes en español.

Para eliminar el problema del aprendizaje memorístico, en esta tarea se utilizaron pseudopalabras

(nuevas palabras). Esta metodología constituye, desde hace bastante tiempo, el paradigma experimental más generalizado para estudiar el desarrollo léxico en niños pequeños (véanse los trabajos citados en Markman, 1989).

En cada ensayo se presentaba un ejemplo inicial (diana), al que se asignaba un *nombre* con una pseudopalabra (anexo 1), seguido de dos ejemplos de prueba, entre los cuales el participante debía elegir uno. Las consignas empleadas variaron según la condición experimental; en la condición *sin mención* solo se nombraba el objeto diana y se pedía elegir uno de los objetos de prueba (figura 1), mientras que en la *condición mención*, además de nombrar el objeto diana, se describían dos de sus propiedades (figura 2). Obsérvese que el verbo *ser* se menciona siempre con un adjetivo que describe una propiedad permanente, mientras que el verbo *estar* aparece junto con un adjetivo para una propiedad transitoria.

Figura 1. Ejemplo de ensayo condición mención

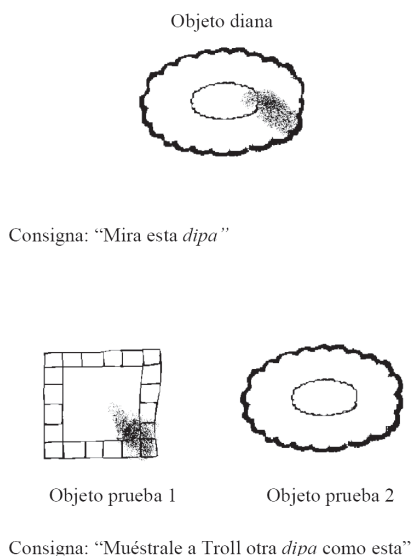
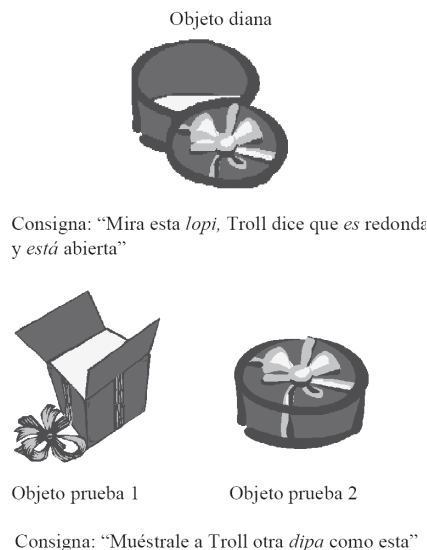


Figura 2. Ejemplo de ensayo condición sin mención



Resultados

En ambas condiciones experimentales se sumó la cantidad de veces en que las propiedades estables (*color, tamaño, forma*) y transitorias (*sucio, abierto y lleno*) fueron elegidas, obteniendo una puntuación que oscilaba entre 6 (elección de la propiedad en todos los casos) y 0 (ninguna elección), tal como se puede observar en las tablas 3 y 4. La consistencia interna de la tarea se determinó mediante el coeficiente α de Cronbach, en la que se obtuvo un valor de confiabilidad aceptable correspondiente a 0,77.

Para poner a prueba la hipótesis del estudio se compararon los resultados obtenidos en ambas condiciones experimentales, y para ello se efectuaron tres análisis estadísticos independientes, descartando previamente diferencias asociadas con el género de los participantes. En primer lugar, se analizan los resultados obtenidos en la condición de control no lingüística —*condición sin mención*—, el cual permitirá dar cumplimiento a los objetivos de establecer la existencia de diferencias evolutivas y determinar las propiedades que resultan relevantes para la categorización de objetos en ausencia de información lingüística.

Tabla 3.
Puntuación media en propiedades estables según grupo de edad y condición

	Propiedad			
	Color	Tamaño	Forma	Total de propiedades estables
Condición sin mención	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>
5,0-6,9 años	4,1 (0,91)	2,5 (1,40)	4,4 (1,26)	10,9 (4,17)
7,0-8,9 años	2,6 (1,73)	2,4 (1,34)	3,4 (1,54)	8,4 (3,85)
9,0-10,9 años	2,5 (1,24)	2,4 (1,58)	3,8 (1,47)	8,5 (3,18)
11,00-12,9 años	3,0 (2,07)	2,0 (1,41)	3,9 (1,68)	8,9 (4,52)
Adultos	3,4 (1,85)	3,2 (1,80)	5,0 (1,53)	11,6 (3,86)
Condición mención	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>
5,0- 6,9 años	3,6 (1,72)	3,3 (1,44)	3,9 (1,76)	10,8 (4,17)
7,0- 8,9 años	3,2 (1,84)	3,1 (1,16)	3,9 (1,59)	10,3 (3,79)
9,0-10,9 años	3,5 (1,06)	3,5 (1,45)	4,1 (1,38)	11,1 (2,86)
11,00 -12,9 años	3,5 (1,55)	4,1 (1,16)	4,5 (1,40)	12,1 (3,13)
Adultos	4,5 (1,14)	4,3 (1,31)	5,5 (0,88)	14,3 (2,67)

Tabla 4.
Puntuación media en propiedades transitorias según grupo de edad y condición

	Adjetivos			
	Sucio	Abierto	Lleno	Total de propiedades
Condición sin mención	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>
5,3-6,9 años	1,5 (1,50)	2,6 (1,69)	3,0 (1,24)	7,1 (2,55)
7,0-8,9 años	2,6 (1,91)	3,9 (1,29)	3,2 (1,52)	9,6 (3,85)
9,0-10,9 años	2,7 (1,54)	3,6 (1,35)	3,2 (1,20)	9,5 (3,18)
11,00-12,9 años	2,7 (1,63)	3,5 (1,76)	2,9 (1,71)	9,1 (4,52)
Adultos	1,6 (1,50)	2,4 (1,29)	2,4 (1,57)	6,4 (3,86)
Condición mención	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>
5,3-6,9 años	2,1 (1,53)	2,8 (2,04)	2,3 (1,67)	7,2 (4,20)
7,0-8,9 años	2,5 (1,95)	2,5 (1,01)	2,7 (1,68)	7,7 (3,79)
9,0-10,9 años	2,0 (1,58)	3,0 (1,41)	1,9 (1,33)	6,9 (2,86)
11,00-12,9 años	1,8 (1,47)	2,4 (1,17)	1,7 (1,68)	5,9 (3,13)
Adultos	0,8 (1,02)	1,8 (1,46)	1,2 (1,29)	3,8 (2,67)

Condición sin mención

El análisis de los resultados de la condición de control no lingüística es muy importante, pues informa de las características relevantes para categorizar un nuevo ejemplo cuando no se mencionan explícitamente con *ser* y *estar* o, dicho de otro modo, cuando no se proporciona información verbal sobre el estatus conceptual de las propiedades (estables o transitorias). En función de estos resultados se compararán, más adelante, las puntuaciones obtenidas en la *condición mención* para poder determinar la influencia de la distinción lingüística estudiada en la categorización.

Se practicó un análisis estadístico mediante la prueba ANOVA, ya que esta permite comparar las puntuaciones medias de cada grupo de edad y establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas. En concreto, se realizó un ANOVA mixto o de medidas repetidas 5 (*edad*) $\times$ 6 (*propiedades*) con *edad* como factor intersujetos y *propiedades* como factor intrasujetos. Este mostró un efecto principal de *propiedades* ($F [5,71] = 11,228, p < 0,000$) y un efecto de segundo orden entre *edad* y *propiedades* ($F [20,71] = 2,098, p < 0,032$), pero no se observó un efecto principal del factor *edad*. Estos resultados permiten examinar el logro de los objetivos que buscan establecer, por una parte, la predominancia de algunas de las propiedades evaluadas y, por otra, el logro de las diferencias evolutivas en la categorización en ausencia de información proporcionada por la distinción *ser/estar*.

Así, el efecto principal del factor *propiedades* se puede apreciar al comparar las puntuaciones de toda la muestra —independiente de la edad— en las seis propiedades evaluadas. Para ello, se hicieron comparaciones múltiples entre los pares de cada nivel del factor, por medio de una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni. Dicho análisis mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la *forma* ($M = 4,1$) y las cinco propiedades restantes, ya que se eligió en una cantidad significativamente superior *color* ($M = 3,3; t(75) = 6,124, p < 0,000$), *tamaño* ($M = 2,5; t(75) = 7,853, p < 0,000$), *sucio* ($M = 2,2; t(75) = 5,590, p < 0,000$) *abierto* ($M = 3,2; t(75) =$

$2,958, p < 0,004$) y *lleno* ($M = 2,9; t(75) = 3,800, p < 0,000$). Coincidentemente con hallazgos previos (Sera, 1992; Alonqueo y Soto, 2008), los datos obtenidos también indican que la *forma* es un atributo fundamental para la categorización de un nuevo ejemplo.

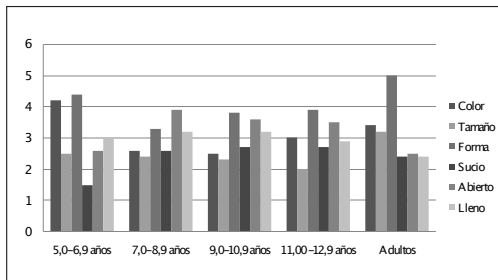
Por otra parte, y para establecer si la *forma* es predominante en todos los grupos de edad, se analizó el efecto entre *edad* y *propiedades* (figura 3). En los adultos la elección de dicha propiedad es muy alta ($M = 5$) y difiere significativamente de *color* ($M = 3,4; t(17) = 5,122, p < 0,000$), *tamaño* ($M = 3,2; t(17) = 3,223, p < 0,005$), *sucio* ($M = 1,6; t(17) = 5,084, p < 0,000$) *abierto* ($M = 2,4; t(17) = 4,333, p < 0,000$) y *lleno* ($M = 2,4; t(17) = 3,971, p < 0,001$). En el grupo de 11 años, la *forma* ($M = 3,9$) se elige con una frecuencia significativamente mayor solo en comparación con *color* ($M = 3,0; t(14) = 2,357, p < 0,034$) y *tamaño* ($M = 2,0; t(14) = 5,398, p < 0,000$); las diferencias con las otras propiedades no fueron estadísticamente significativas.

Algo similar sucede en el grupo de 9 años, pues la frecuencia con la que se eligió la *forma* ($M = 3,8$) fue significativamente mayor que la cantidad de veces que se eligió el *color* ($M = 3,0; t(14) = 3,696, p < 0,002$) y el *tamaño* ($M = 2,0; t(14) = 3,286, p < 0,005$). En los niños de 7 años, a excepción de *sucio* ($M = 3,9$), en comparación con *abierto* ($M = 2,6; t(14) = -3,122, p < 0,008$), ninguna de las propiedades registra un predominio estadísticamente significativo. Por último, en el grupo de 5 años la elección de la *forma* ($M = 4,4$) es significativamente mayor respecto a *tamaño* ($M = 2,5; t(14) = 4,941, p < 0,000$), *sucio* ($M = 1,5; t(14) = 4,489, p < 0,001$), *abierto* ($M = 2,6; t(14) = 2,592, p < 0,022$) y *lleno* ($M = 2,4; t(14) = 2,558, p < 0,024$).

El análisis de los resultados obtenidos concuerda, en parte, con lo que Alonqueo y Soto (2008) encuentran en una muestra de hablantes de español peninsular. En el presente estudio llama la atención que —a diferencia del grupo de 8 años hablantes de español peninsular— los escolares de las mismas edades (7 a 8 años) no muestran preferencia por la *forma* a la hora de categorizar objetos. Por otra parte, como se recordará, en el presente trabajo se incluyó un grupo de 9 años

—ausente en el trabajo de Alonqueo y Soto (2008)— cuya actuación es similar al grupo de 11 años.

Figura 3. Puntuación media en propiedades *condición sin mención* según edad



Condición mención

Los datos obtenidos por los participantes en esta condición experimental se compararon con el desempeño observado en la *condición sin mención* al efectuar dos análisis estadísticos independientes (propiedades estables y propiedades transitorias).

Propiedades estables

Para determinar si el hecho de describir las propiedades estables de un objeto con el verbo *ser* facilita su inclusión en una categoría es necesario hacer una comparación entre las puntuaciones obtenidas en las propiedades estables en ambas condiciones experimentales (*condición sin mención* y *condición mención*).

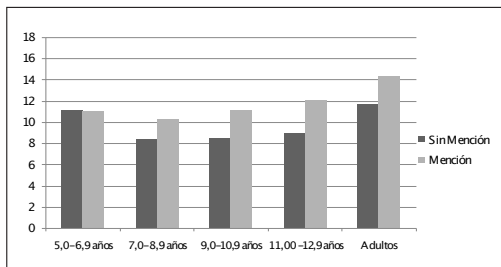
Se practicó un ANOVA mixto o de medidas repetidas 2 (*condición*) $\times$ 5 (*edad*) $\times$ 3 (*propiedad*) con *condición* y *edad* como factores intersujetos y *propiedad* como factor intrasujetos. Se obtuvo un efecto principal del factor *condición* ($F(1,149) = 13,213$, $p < 0,000$) y de *propiedad* ($F(2,149) = 50,223$, $p < 0,000$), y un efecto interactivo entre *condición* y *propiedad* ($F(2,149) = 3,712$, $p < 0,004$). Las interacciones entre *condición* y *edad*, *propiedad* y *edad*, y *condición*, *edad* y *propiedad* no fueron significativas.

Tal como se observa en la figura 4 —a excepción del grupo de 5 años—, en la *condición mención* la elección de las propiedades estables aumenta en comparación con la *condición sin mención*. Sin embargo, mediante una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni, se estableció que esas diferencias se observan solo a partir de los 9 años. Así, el grupo de 5 años eligió con similar frecuencia las propiedades estables en la *condición sin mención* ($M = 10,9$) y en la *condición mención* ($M = 10,8$) y, por lo tanto, no hay diferencias significativas ($t(27) = -0,99$, $p < 0,922$). Tampoco en la actuación de los niños de 7 años se observaron diferencias estadísticamente significativas, pues el promedio de elección de las propiedades estables en la *condición sin mención* ($M = 8,4$) no difirió del promedio ($M = 10,3$) en la *condición mención* ($t(27) = 1,335$, $p < 0,194$). Por el contrario, tanto los niños de 9 y 11 años como los adultos eligieron las propiedades estables con una frecuencia significativamente mayor en la *condición mención* que en la *condición sin mención* (9 años $t(28) = 2,291$, $p < 0,030$; 11 años $t(28) = 2,250$, $p < 0,032$; adultos $t(68) = 2,616$, $p < 0,013$).

En suma, el análisis indica que describir las propiedades estables de un objeto con *ser* más adjetivos facilita su inclusión en una categoría, pues cuando estas no se mencionan explícitamente (*condición sin mención*) su elección disminuye. Los resultados de los niños de 11 años y los adultos concuerdan con los informados por Alonqueo y Soto (2012) con hablantes de español peninsular de las mismas edades. Lo interesante de los datos del presente estudio es que muestran que la atención a la información lingüística se puede observar ya desde los 9 años (aproximadamente).

En relación con propiedades concretas, nuevamente se observa que, como se ha informado en otros trabajos (Alonqueo y Soto, 2012; Sera, 1992), la *forma* tiene gran importancia como criterio para clasificar objetos, pues al margen de la información lingüística —y pese al aumento del número de elecciones en la *condición mención*— no hubo diferencias significativas entre ambas condiciones en ningún grupo de edad.

Figura 4. Puntuación media de propiedades estables según condición y edad



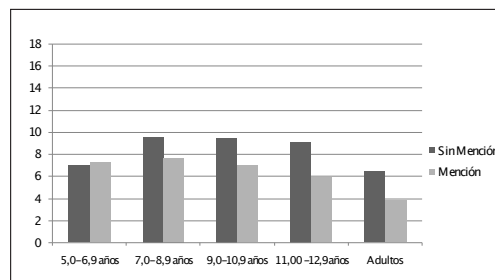
Las propiedades transitorias

Con base en los datos empíricos disponibles, era esperable que mencionar las propiedades transitorias de un objeto con formas de *estar* más adjetivos disminuyera la elección de estas. Para comprobar este efecto, nuevamente, se compararon las puntuaciones de los participantes en relación con las propiedades transitorias en ambas condiciones experimentales (tabla 2). Se efectuó un ANOVA mixto o de medidas repetidas 2 (*condición*) $\times$ 5 (*edad*) $\times$ 3 (*propiedad*) con *condición* y *edad* como factores intersujetos y *propiedad* como factor intrasujetos. Se obtuvo un efecto principal del factor *condición* ($F(1,149) = 13,213$, $p < 0,000$) y de *propiedad* ($F(2,149) = 19,307$, $p < 0,000$), pero no hubo efectos interactivos de segundo ni de tercer orden.

Si se examinan los resultados obtenidos por los cinco grupos (figura 5) se aprecia que, con excepción de los niños más pequeños, en todos los casos la mención de las propiedades transitorias con *estar* —en comparación con la *condición sin mención*— disminuye la elección de estas. Sin embargo, por medio de una serie de pruebas *t* con la corrección de Bonferroni se pudo constatar que las diferencias apreciadas son estadísticamente significativas solo en los niños de 9 y 11 años y en los adultos ($t(27) = -2,291$, $p < 0,048$; $t(27) = -2,250$, $p < 0,013$) y $t(27) = -2,616$, $p < 0,016$, respectivamente). Mientras que el grupo de 5 años eligió las propiedades transitorias con una frecuencia similar en ambas condiciones experimentales, y, por tanto, esta diferencia no fue significativa (*condición sin mención*, $M = 7,1$; y *condición mención*, $M = 7,2$; $t(27) = -0,99$, $p < 0,921$). En los niños de

7 años, el promedio en la *condición sin mención* ($M = 9,2$) tampoco difirió significativamente del obtenido en la *condición mención* ($M = 7,7$; $t(27) = 1,335$, $p < 0,145$).

Figura 5. Puntuación media en propiedades transitorias según condición y edad



En síntesis, los análisis antes informados permiten constatar que existen importantes diferencias evolutivas, pues solo los adultos y los dos grupos de niños mayores utilizaron la distinción *ser/estar* para categorizar.

Conclusiones

A la luz de los resultados expuestos es posible plantear que la hipótesis de este estudio ha sido confirmada, pues efectivamente se observa que la distinción *ser/estar*, y en comparación con lo que sucede en ausencia de información lingüística (*condición sin mención*), influye en el proceso de categorización. Se puede concluir, entonces, que las propiedades estables mencionadas con *ser* fueron un criterio de categorización fundamental, mientras que las propiedades transitorias mencionadas con *estar* fueron irrelevantes. Es decir, la distinción lingüística estudiada proporciona información sobre el estatus conceptual de las propiedades y guía el proceso de categorización. Hay una excepción, eso sí —o un sesgo si se quiere—, pues la *forma* es un atributo que se elige con una alta frecuencia tanto si se menciona como si no, lo cual da cuenta de su extrema relevancia conceptual, al margen del lenguaje.

Por otra parte, en ausencia de la información codificada en *ser/estar* (*condición sin mención*), las propiedades estables son importantes para deci-

dir la semejanza entre dos entidades. Sin embargo, al igual que en el estudio de Alonqueo y Soto (2012), este patrón no se observa en el grupo de niños de 7 años; las autoras plantean que este llamativo desempeño podría deberse a que en estas edades esté ocurriendo un proceso de “reacomodación cognitiva” que afecte su actuación. Según Bales y Sera (1995), es razonable pensar que la comprensión de la diferencia entre las propiedades estables y transitorias no se desarrolla a la manera *todo o nada*; en este mismo sentido, Keil (1994, 1998) plantea que alrededor de los 8 años se produciría un cambio conceptual que permitiría no solo determinar los rasgos centrales o periféricos de un concepto, sino, también, detectar las propiedades que covarían y, a la vez, integrarlas en una teoría sobre patrones causales.

Respecto a las diferencias evolutivas, si bien ya Alonqueo y Soto (2012) habían concluido que el efecto lingüístico de *ser/estar* en la formación de categorías se observa en la preadolescencia, los datos del presente estudio contribuyen a aclarar un poco más el panorama evolutivo al incluir un grupo de 9 años. En el trabajo referido solo mostraba que los niños de 8 años no presentaban dicho efecto lingüístico y que el grupo de los 12 años, sí. Sin embargo, con los datos del presente estudio es posible decir que a partir de los 9 años la influencia de la distinción lingüística *ser/estar* se comienza a manifestar.

De este modo, la interacción entre las distinciones lingüísticas y las distinciones conceptuales, aparte de ser específica, no necesariamente se observaría desde edades tempranas, aun cuando los preescolares usen formas de *ser/estar* con adjetivos (Sera, 1992; Villagrán, 2012). Al respecto, algunas investigaciones han dado cuenta de la “influencia tardía” de una distinción lingüística una particular en la cognición de los hablantes de una lengua determinada (Lucy, 1992; Lucy y Gaskins, 2001, 2003). Independientemente de su lengua materna —inglés, maya yucateco o japonés—, los niños pequeños clasificaron los objetos según su forma; sin embargo, a partir de los 9 años, tanto los hablantes de maya yucateco como los de japonés manifiestan una mayor sensibilidad a las preferencias de clasificación marcadas en su

lengua —la composición material de los objetos—, mostrando una actuación similar a los adultos.

Del mismo modo, es posible que cuando los niños mayores comienzan a comprender la noción *estable/transitorio* subyacente a la distinción *ser/estar*, procesos cognitivos como la categorización se vean influidos y facilitados por la información lingüística. Así, los hispanohablantes cuentan con la posibilidad de explotar las ventajas conceptuales de la pareja de verbos copulativos *ser/estar* para resolver tareas cognitivas.

Otra conclusión interesante es que los resultados obtenidos por los hablantes maduros de la variante chilena del español son completamente similares a los observados en hablantes de español peninsular en el estudio de Alonqueo y Soto (2012). Ello permite hacer comparaciones entre ambas muestras, al menos en cuanto a la resolución de una tarea de categorización de objetos.

Sin duda el estudio presenta algunas limitaciones que pudiesen ser superadas en futuros trabajos. Para profundizar en las diferencias evolutivas y describir con más detalle el proceso de adquisición de *ser/estar* y su influencia en la categorización habría que definir rangos de edad más estrechos (de 12 meses). Por otra parte, también sería necesario examinar el efecto de la distinción lingüística estudiada en el aprendizaje de categorías naturales.

Los resultados obtenidos en esta investigación contribuyen a la comprensión de la compleja relación entre la cognición y el lenguaje. Si bien la información semántica contenida en la complicada distinción *ser/estar* con adjetivos guía la categorización de nuevas entidades, es interesante observar que este efecto no se manifiesta desde edades tempranas, puesto que durante la edad escolar la interacción entre las formas lingüísticas particulares de una lengua y las categorías conceptuales se encuentra en pleno proceso de desarrollo.

Referencias

- Alonqueo, P. (2007). *La comprensión de ser/estar: implicaciones cognitivas en hablantes de español* (Tesis doctoral, Departamento de Psi-

- cología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España).
- Alonqueo, P., & Soto, P. (2011). ¿Es despistado o está despistado? Infiriendo la estabilidad de los rasgos psicológicos. *Psyke*, 20(2), 87-100.
- Alonqueo, P., & Soto, P. (2012). ¿Ser o estar? Desarrollo de la comprensión y efectos en la categorización. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 279-297.
- Bales, D., & Sera, M. (1995). Preschoolers' understanding of stable and changeable characteristics. *Cognitive Development*, 10, 69-107.
- Bowerman, M., & Levinson, S. (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Falk, J. (1979). *Ser y estar con atributos adjetivales*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fernández, M. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque & V. DeMonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol.2. Madrid: Espasa-Calpe.
- Eaton, W., & Von Bargen, D. (1981). Asynchronous development of gender understanding in preschool children. *Child Development*, 52, 1020-1027.
- Flavell, J., Flavell, E., & Green, F. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816-822.
- Franco, F., & Steinmetz, D. (1983). Ser y Estar más adjetivo calificativo en español. *Hispania*, 66, 176-184.
- Gathercole, V. (2006). Introduction to special issue: language specific influences on acquisition and cognition. *First Language*, 26, 5-17.
- Gelman, S., Heyman, G., & Legare, C. (2007). Developmental changes in the coherence of the essentialist beliefs of psychological characteristics. *Child Development*, 78, 757-774.
- Gentner D., & Goldin-Meadow S. (2003). *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Herrera, T., & Johnson, C. (2005). Desarrollo lingüístico infantil: comprensión y uso de ser y estar en niños mexicanos. En M.A. Mayor, B. Zubiauz, & E. Díez (Eds.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Heyman, G., & Diesendruck, G. (2002). The Spanish ser/estar distinction in bilingual children's reasoning about human psychological characteristics. *Developmental Psychology*, 38, 407-417.
- Holtheuer, C. (2011). The distribution of the *ser* and *estar* with adjectives: A critical survey. *Revisita Signos*, 44, 33-47.
- Keil, F. (1989). *Concepts, kinds and cognitive development*. Cambridge: MIT Press.
- Keil, F. (1994). The birth and nurturance of concepts by domains: the origins of concepts of living things. En L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.) *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 234-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keil, F. (1998). Words, moms, and things: Language as a road map to reality. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 149-157.
- Levinson, S. (1996). Relativity in spatial conception and description. En J. Gumperz y S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*. (pp. 177-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. (1992). *Grammatical categories and cognition: A case study of the linguistic relativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lucy, J. (1996). The scope of linguistic relativity: An analysis and review of empirical research. En J. Gumperz y S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 37-69). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lucy, J. (2005). Through the window of language: assessing the influence of language diversity on thought. *Theoria*, 20, 299-309.
- Lucy, J., & Gaskins, S. (2001). Grammatical categories and the development of classification preferences: A comparative approach. En M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. (pp. 257-283). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J., & Gaskins, S. (2003). Interaction of language type and referent type in the development of nonverbal classification preferences. En D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: advances in the study of language and thought*. (pp. 465-492). Cambridge, MA: MIT Press.
- Luján, M. (1980). *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid: Cátedra.
- Luque, J. (2000). *Aspectos universales y particulares en el léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Método Ediciones.
- Marín, R. (2000). *El componente aspectual de la predicación* (Tesis doctoral, Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Markman, E. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, G. (2002). *The big book of concepts*. Cambridge: The MIT Press.
- Navas-Ruiz, F. (1977). *Ser y Estar. El sistema atributivo del español*. Salamanca: Almar.
- Porroche, M. (1988). *Ser, Estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco/Libros S.A.
- Porroche, M. (1990). *Aspectos de la atribución en español*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistic as a science. *Language*, 5, 207-214.
- Schmitt, C., & Miller, K. (2007). Making discourse-dependent decisions: The case of the copulas *ser* and *estar* in Spanish. *Lingua*, 117(11), 1907-1929.
- Sera, M. (1992). To be or to be.: use and acquisition of the Spanish copula. *Journal of Memory and Language*, 31, 408-427.
- Sera, M. (2008). Commentary on "copular acquisition"-a response to Silva-Corvalán and Montanari. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(3), 273-387.
- Sera, M., Bales, D., & del Castillo Pintado, J. (1997). *Ser* help Spanish speakers identify "real" properties. *Child Development*, 68, 820-831.
- Silva-Corvalán, C. & Montanari, S. (2008). The acquisition of *ser*, *estar* (and *be*) by a Spanish-English bilingual child: The early stages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(3), 341-360.
- Villagrán, N. (2012). *Procesos de adquisición de los verbos ser/estar: producción y comprensión* (Tesis de Magister no publicada, Departamento de Psicología, Universidad de La frontera).
- Waxman, S., & Markow, D. (1998). Object properties and object kind: twenty-one-month-old infants' extension of novel adjectives. *Child Development*, 69, 1313-1329.
- Whorf, B. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anexo 1.

Listado nuevos nombres

- | | |
|----------|---------|
| 1. Dipa | 5. Lopi |
| 2. Fepo | 6. Late |
| 3. Quiro | 7. Doba |
| 4. Pebas | 8. Teso |
| | 9. Tale |