

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

## **Comprensión referencial de palabras e imágenes.**

Mareovich, Florencia y Peralta, Olga Alicia.

Cita:

Mareovich, Florencia y Peralta, Olga Alicia (2012). *Comprensión referencial de palabras e imágenes. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/347>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/zOx>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# COMPRENSIÓN REFERENCIAL DE PALABRAS E IMÁGENES

Mareovich, Florencia; Peralta, Olga Alicia

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Rosario. Argentina

---

## Resumen

Este trabajo explora la comprensión referencial de palabras e imágenes por parte de niños pequeños y adultos. En un primer estudio enseñamos a 18 niños de 30 meses de edad una palabra nueva (pompe) utilizando una fotografía que representaba a un objeto desconocido (objeto-meta). Luego les presentamos simultáneamente el objeto-meta y su imagen solicitándoles que indiquen cuál era el pompe. Según Preissler y Carey (2004), la elección del objeto real en esta prueba es un indicador de comprensión referencial, mientras que la elección de la imagen indica que la palabra nueva se aprendió en forma asociativa. Encontramos que el 57% de los niños eligió el objeto y el 43% su imagen. Dado que este resultado no clarificaba si los niños comprendían la función referencial de la palabra, decidimos replicar la tarea con 20 adultos. El 49% de los participantes eligió el objeto y el 51% la imagen. Tanto para los niños como para los adultos ambas alternativas, imagen y objeto, se relacionan referencialmente con la palabra aprendida. Los resultados se discuten en relación a distintas investigaciones recientes en el área.

## Palabras Clave

Comprensión referencial, Imágenes, Palabras

## Abstract

### REFERENTIAL UNDERSTANDING OF WORDS AND PICTURES

This work explores the referential understanding of words and pictures shown by toddlers and adults. In study 1, we taught 18 children of 30 months of age a new word (pompe) to designate an unknown object that was presented in a picture (target-object). Then, we showed them the unknown object and its picture simultaneously, and asked them to indicate which one was the pompe. According to Preissler and Carey (2004), the choice of the real object in this test evidences referential understanding, while the choice of the picture indicates that the new word was learned in an associative way. We found that 57% of toddlers chose the object and 43% chose its picture. Given that this result was not specific about children's understanding of the referential function of this word, we conducted study 2 to replicate the task with 20 adults. Forty-nine percent of the participants chose the object and 51% selected the picture. For children and adults alike, both alternatives, picture and object, are referentially associated with the learned word. These results are discussed in relation to different studies in the field.

## Key Words

Referential understanding, Pictures, Words

## INTRODUCCIÓN

Nuestra vida está colmada de imágenes, tanto estáticas como en movimiento. Es muy difícil imaginar una actividad cotidiana que no esté mediada por imágenes. Algunas de estas actividades pueden ser: ver un noticiero en televisión para informarnos, tomar un mapa para ubicarnos en un espacio, mirar una publicidad en una revista o compartir la experiencia de un viaje mostrando nuestro álbum de fotografías.

Las imágenes son objetos simbólicos, ya tienen una materialidad y a su vez sirven para representar algo diferente de lo que son (DeLoache, 1987; DeLoache y Burns, 1994; Sigel, 1978). Una fotografía de un gato, por un lado representa al felino, y por el otro es un papel. Las fotografías son símbolos con un alto grado de similitud con respecto a sus referentes. Esto hace pensar que para los niños es muy sencillo comprender su función referencial, es decir, ir desde la fotografía hacia su referente. Sin embargo la comprensión referencial y simbólica de fotografías es un desafío cognitivo para los niños, necesitando para su desarrollo varios años (Rochat y Callaghan, 2005)

Los niños pequeños interactúan cotidianamente con sus padres a través de imágenes, siendo la lectura conjunta de libros con dibujos una tarea muy común (e.g. DeLoache y Peralta, 1987; Ninio y Bruner, 1978; Peralta, 1995; Peralta y Salsa, 2001). Los niños van de a poco adquiriendo una teoría acerca de las imágenes andamiados por los adultos. Este aprendizaje es implícito y está inserto en otros aprendizajes, como por ejemplo el aprendizaje del léxico (Martí, 2003).

Por siglos, la relación referencial de las palabras fue y sigue siendo un tema recurrente tanto en la semiótica, como en la filosofía, la psicología, la comunicación, etc. ¿Las palabras refieren a la esencia de las cosas, refieren a un objeto concreto, a una categoría de objeto? Más recientemente, se ha indagado acerca del desarrollo de la función referencial de imágenes. ¿A qué edad pueden los niños establecer relaciones entre imágenes y referentes? Nuestra pregunta se encuentra en la intersección de estos temas: ¿Qué relaciones se establecen entre las palabras y las imágenes? ¿Una palabra refiere a una imagen, refiere al referente de esta imagen, o refiere a ambas entidades?

En los últimos años, importantes investigaciones se han centrados en el aprendizaje de palabras a través de imágenes explorando la capacidad de los niños de extender y generalizar una etiqueta verbal. Por extensión se entiende la atribución de una palabra aprendida a través de una imagen a su objeto real, es decir, a su referente. Se denomina generalización a la capacidad de aplicar la etiqueta

verbal aprendida a otro ejemplar de la misma categoría. Estos trabajos encontraron que ya a los 18 meses los niños pueden resolver una tarea de extensión, y a los 24 meses una tarea de generalización (Ganea, Allen, Butler, Carey y DeLoache, 2009; Ganea, Bloom Pickard y DeLoache, 2008; )

Un antecedente de mucho impacto en el área, lo constituye el estudio realizado por Preissler y Carey (2004), quienes enseñaron a niños de 18 y 24 meses una palabra nueva (*whisk*) para un nuevo objeto representado en una imagen. La tarea comenzaba con una fase de entrenamiento en la cual mostraban a los participantes reiteradamente la foto del objeto nuevo relacionándola con la palabra *whisk*. Luego presentaban la imagen utilizada en el entrenamiento junto con el objeto real y solicitaban a los niños que señalen el *whisk*. Estas autoras afirmaron que si el niño podía entender la función referencial de la palabra y la imagen relacionarían la palabra *whisk* con un objeto real, eligiendo o bien el verdadero *whisk* solo o dicho objeto con su imagen. En estos estudios los niños nunca escogieron la imagen sola cuando se les pedía que indicasen el *whisk*. A veces elegían al objeto real sólo y otras veces elegían a los dos, objeto e imagen. Las autoras sostienen que este trabajo demuestra que a estas edades tan tempranas los niños entienden la naturaleza simbólica de las imágenes y la función de referencia de las palabras.

Por su parte Ganea y colaboradores (Ganea et al., 2009) replicaron esta tarea aplicando en la fase de enseñanza el procedimiento de interacción con libros de imágenes. No se entrenaba a los niños, sino que el aprendizaje de la palabra nueva se realizaba en un contexto familiar. En este caso los participantes no prefirieron el objeto real sobre la imagen. En este punto, este estudio no arrojó los mismos resultados que el estudio de Preissler y Carey (2004).

Debido a que en los resultados de los estudios presentados no son concordantes nos preguntamos qué sucedería aplicando el procedimiento empleado por Ganea y colaboradores (2009) a niños mayores, de 30 meses de edad. Los niños a esta edad tienen una comprensión referencial de imágenes y palabras, por lo que, según Preissler y Carey, deberían elegir el objeto por sobre la imagen. Por otro lado, en los estudios de Ganea y colaboradores, los niños no mostraron una preferencia por los objetos.

El objetivo general del trabajo que aquí presentamos consiste en ahondar en el estudio de la comprensión de la función de referencia de imágenes y palabras. Específicamente; 1- investigamos si para los niños pequeños una palabra refiere a una imagen, refiere al referente de esta imagen, o refiere a ambas entidades, y 2- comparamos la ejecución infantil con la de los adultos.

## ESTUDIO 1

El propósito de este estudio es explorar la comprensión de la función de referencia de imágenes y palabras por parte de niños pequeños. Para este fin utilizamos una tarea en la cual los niños deben aprender una palabra nueva a través de un libro de imágenes.

### Metodología

*Participantes.* 19 niños (9 niñas y 10 niños) de 30 meses de edad (*M:* 30,56; *DT:* 1,08). Los niños fueron contactados a través de los jardines de infantes a los que acuden en el centro de la ciudad de Rosario, obteniéndose un consentimiento informado de los padres.

Todos los participantes provenían de familias de clase media con padres que alcanzan el nivel escolar terciario o universitario.

*Materiales.* Utilizamos objetos e imágenes.

*Imágenes.* Un libro de fotografías a color (11x11 cm). El libro fue construido a modo de un álbum de tal modo que las imágenes pudieron ser extraídas y colocadas en lugares diferentes. En el libro se presentaron dos imágenes de objetos desconocidos. La imagen de uno de estos objetos, el objeto-meta, fue relacionada con la palabra nueva. La otra imagen funcionó como distractor. Estos objetos fueron contruidos especialmente para este estudio tomando como base artefactos ya existentes (piezas de motores de automóviles), los cuales fueron modificados y pintados. Además se presentaron seis imágenes de los objetos familiares (auto de juguete, pelota, anteojos de juguete, manzana, perro de peluche y flor).

El libro constaron de siete páginas cada uno. En las seis primeras se exhibían dos imágenes, una de uno de los objetos nuevos (o bien el objeto-meta o bien el objeto distractor en forma alternada) y la otra de cada uno de los objetos familiares (por ej. pelota), variando la localización (derecha - izquierda). En la última página de cada libro se ubicaron las imágenes de los dos objetos nuevos, el objeto-meta y el objeto distractor. Cada objeto familiar aparecía una vez en el libro, mientras que el objeto-meta y el objeto distractor aparecían en seis oportunidades cada uno.

*Objetos.* El objeto-meta real.

*Procedimientos.* Las observaciones fueron individuales y se realizaron en una sala disponible de la institución a la que acudía el niño. Primero el experimentador mostraba el muñeco (Jack) diciendo: "Este es Jack, a él le encanta dibujar/tomar fotografías (según la condición) a todos sus juguetes. Tiene un libro lleno de dibujos/fotos, ¿lo vemos?"

El procedimiento completo constó de cuatro fases:

- Fase de entrenamiento. Se enseñó al niño una palabra nueva (*pompe*) apareando la etiqueta con la imagen de un objeto novedoso. La experimentadora mostraba al niño el libro de imágenes: a los objetos familiares los nombraba una vez (ej.: Mira la pelota), mientras que al objeto-meta lo nombraba tres veces (ej.: Mira el pompe, este es un juguete que Jack mismo inventó ¿viste el pompe?, aquí está el pompe), al objeto distractor los señalaba pero no les atribuía ningún nombre (ej.: Mira esto, es otro juguete que Jack inventó, ¿lo ves?)

- Fase de familiarización. Se intentó familiarizar al niño con el tipo de preguntas que se le formularían en la fase de prueba. Se le presentaron dos fotografías de objetos familiares (utilizadas en la fase de entrenamiento) y se le pidió que señale una de ellas (ej.: Muestre la pelota). Si el niño no respondía a la primera pregunta la experimentadora trataba de provocar una respuesta usando frases diferentes (Señálame la pelota, Dónde está la pelota). Se felicitaba al niño si la respuesta era correcta y se lo corregía si la respuesta era incorrecta.

- Fase de presentación de los objetos. La experimentadora mostraba al niño los objetos nuevos (meta y distractor) para evitar que la elección del objeto en la fase de prueba fuera simplemente por la novedad. Sacando de la bolsa los objetos, le decía al niño: "Estos

son los juguetes que Jack inventó, ¿viste que lindos?”

- Fase de prueba. En esta fase los niños realizaban cuatro tareas sucesivas respondiendo a la misma pregunta: “¿Dónde hay un *pompe*?”

1) *Imagen-Objeto*. Se presentaba al niño simultáneamente la imagen del objeto-meta y el objeto-meta real.

## Resultados

Las sesiones fueron registradas en un protocolo para su análisis. Para registrar los datos seguiremos los mismos criterios utilizados por Preissler and Carey (2004) y por Ganea y colaboradores (Ganea et al., 2009). La variable dependiente sobre la que se realizaron los análisis estadísticos fue la primera elección del niño. Se tomaron en cuenta sólo las respuestas intencionales. Es decir, el niño debía tomar o señalar el objeto o imagen dirigiéndose a la experimentadora. Encontramos que el 43% de los niños eligieron la imagen y el 57% el objeto. La respuesta de este grupo no supera los niveles del azar ( $X^2 = .47$ , gl. 1,  $p > .05$ ), es decir que para estos niños tanto la imagen como el objeto son elecciones válidas. Nos preguntamos si este resultado estaría indicando que algunos de los niños de 30 meses no comprenden la función de referencia de las fotografías y de la palabra enseñada. Para responder esta pregunta replicamos este procedimiento con participantes adultos, quienes, sin duda, comprenden la función referencial de imágenes y palabras.

## ESTUDIO 2

El objetivo de este estudio fue comparar la ejecución de los adultos en esta tarea con la ejecución de los niños.

### Metodología

*Participantes*. Participaron 20 adultos (10 mujeres, 10 hombres).

### Materiales y procedimiento

Utilizamos los mismos materiales y procedimiento descritos en el Estudio 1, adaptando las consignas a sujetos adultos.

### Resultados

Encontramos resultados similares a los del estudio con niños (Estudio 1); el 49% de los adultos eligieron el objeto real a la hora de señalar el *pompe*, mientras que el 51% eligieron la imagen.

## DISCUSIÓN

Los resultados de estos estudios señalan que tanto la representación pictórica como el objeto tridimensional pueden ser tomados como referentes de la palabra aprendida. El comportamiento y las verbalizaciones que realizaban los adultos participantes en esta investigación avalarían esta interpretación. Durante la prueba, cuando se les presentaban las opciones a elegir algunos participantes miraban confundidos, otros hacían comentarios tales como: “¿tengo que elegir uno de los dos?”; “los dos serían pompes pero si tengo que elegir uno elijo este”, etc. En contraposición con estudios previos (Preissler y Carey, 2004) no consideramos que la elección de la fotografía muestre un aprendizaje meramente asociativo y la elección del objeto constituye el único indicador de fiabilidad de comprensión referencial temprana de palabras e imágenes.

Es claro que el referente de las imágenes figurativas son objetos concretos que encontramos en el mundo. Existen antecedentes que señalan que los niños pequeños pueden comprender esta relación de referencia antes de su segundo cumpleaños (Ganea et al., 2009; Ganea et al., 2008). La flexibilidad en la comprensión de imágenes estaría dada por la posibilidad de aplicar un conocimiento adquirido a través de una imagen a sus referentes, o a la inversa aplicar un aprendizaje realizado por experiencia directa a una imagen (Ganea et al., 2008)

Sin embargo, la función referencial de la palabra podría aplicarse tanto a una representación pictórica como al objeto que esta representa. A nuestro modo de ver, ambos serían referentes de la etiqueta verbal. En la vida cotidiana aplicamos palabras tanto a imágenes como a objetos. En este caso, la flexibilidad en la comprensión referencial de palabras estaría dada por la capacidad de aplicar la etiqueta verbal tanto a objetos concretos, como a los imágenes y otros objetos simbólicos que los representen.

## Bibliografía

- DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.
- DeLoache, J. S. y Peralta, O. A. (1987). Joint picture book interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.
- Ganea, P. A., Allen, M., Butler, L., Carey, S. y DeLoache, J. (2009). Toddlers' referential understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 283-295.
- Ganea, P. A., Bloom Pickard, M. y DeLoache, J. S. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9, 46-66.
- Martí, E. (2003). Le mundo de la imagen. En *Representar el mundo externamente* (pp.53-105). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Peralta, O. A. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 261-272.
- Peralta, O. A. y Salsa, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 325-339.
- Preissler, M. y Carey, S. (2004). Do Both Pictures and Words Function as Symbols for 18- and 24- Month-Old Children? *Journal of Cognition and Development*, 2, 185-212.
- Rochat, P., & Callaghan, T. (2005). What drives symbolic development? En L. Namy (Ed.), *Symbolic use and understanding*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sigel, I. E. (1978). The development of pictorial comprehension. En B. S. Randhawa y W. E. Coffman (Eds.), *Visual learning, Thinking and Communication* (pp. 93-111). New York: Academic Press.