

El uso de cláusulas relativas en el discurso infantil

María Luisa Silva

Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología y Matemática Experimental

Resumen

En el presente trabajo se presenta el análisis, clasificación, descripción y comparación de diferentes formas de Cláusulas Relativas (Cr.) que dos grupos de niños de 5 y 7 años producen en entrevistas semidirigidas con un adulto. La población ha sido dividida, además, según diferencias de Sexo (varones y niñas) y de Nivel Socioeconómico (NSE Medio y NSE Bajo).

En la descripción de los usos de Cr. se han identificado los perfilamientos cognitivos peculiares que caracterizan los usos infantiles de cada una de las diferentes formas sintácticas. Los resultados se han interpretado según los aportes realizados por un grupo de enfoques cognitivos acerca de los procesos por los cuales los sujetos producen, comprenden, adquieren y desarrollan lenguaje: la Lingüística Cognitiva (Langacker, 1986; Lakoff, 1987), la teoría de los Marcos y Espacios Mentales (Fauconnier, 1985), la teoría de la Gramaticalización (Hopper, 1998) y el Language Usage Model (Tomasello, 2001).

El análisis permitió identificar 6 (seis) tipos de Cr., con las que los niños pueden integrar información conceptual sobre un referente y establecer un Punto de referencia conceptual que habilite, en la consecución del intercambio, la pronta identificación del mismo. Se reconocieron ciertas propiedades comunes a todas las formas, evidencia de que se actualiza un mismo modelo cognitivo, que incluye las operaciones de Integración de Marcos y de establecimiento de Punto de Referencia.

Aunque no se han hallado correlaciones entre la cantidad de Cr. y las diferencias de Sexo, Edad y NSE se ha observado ante el incremento en edad un incremento en las Medias de Cantidad de Cr. Dado que el análisis de las franjas etarias (períodos de tres meses) no señala correlación con la cantidad de Cr. se especula que en el caso de la cantidad de Cr. ocurre una interacción de los factores poblacionales con otros factores, por ejemplo el nivel de desarrollo psicolingüístico o discursivo, factores que se asocian y repercuten sobre las diferencias en los grados de competencia comunicativa (Kidd y Bavin, 2002).

Introducción

Varias las teorías que han señalado la necesidad de incorporar nuevas dimensiones al análisis del desarrollo lingüístico para comprender mejor los usos discursivos infantiles (Bruner, 1981; Evans y Green, 2006; Hicks, 1996; Karmiloff-Smith, 1986; Nelson, 1996; Silva, Plana, y Borzone, 2007).

En los últimos años los estudios que procuran enfoques más ecológicos han aportado no solo explicaciones más comprensivas, sino también la posibilidad de considerar nuevos fenómenos que surgen en la interacción entre el niño y otros adultos o niños de su entorno (Erickson, 1996; Hicks, 1996; Silva, Plana, y Borzone, 2007). Pese a que las investigaciones aludidas comprenden una variedad amplia de aspectos lingüísticos, en general resultan escasos los trabajos que consideran, desde esta perspectiva, fenómenos sintácticos. Probablemente la impronta de la teoría chomskiana y de concepciones que asumen una posición radicalmente innatista sobre el desarrollo lingüístico suscitó que el

desarrollo de la sintaxis sea una cuestión cuyo tratamiento desde una perspectiva ecológica haya resultado, por lo menos, problemática.

Pero, para incorporar evidencia empírica que resulte válida resulta necesario desarrollar un aparato metodológico que sea coherente con la perspectiva. En este aspecto la investigación, de la que presentamos parte de los resultados aquí, ha procurado que las pautas de la perspectiva Ecológica y del enfoque Cognitivo se trasuntan en todas las instancias del proceso de investigación, principalmente en concebir al lenguaje como un medio simbólico que le permite al individuo establecer relaciones con su medio y, mediante esos intercambios, modificar dicho medio y modificarse (Varela, Rosch y Thompson, 1993; Hopper, 1998; Atlas, 1997; Nuyts y Pederson, 1997).

Las teorías mencionadas coinciden en concebir al proceso de desarrollo de una forma lingüística como un proceso de especialización neuro-cognitiva en el que, a partir del uso que el niño hace de su lenguaje, afianza ciertas rutinas y, de esta manera gramaticaliza –estabiliza y descontextualiza- recursos comunicativos. De esta forma, mentalmente, y operando en forma semejante a otros dominios conceptuales, el niño construye un Modelo conceptual de esa forma simbólica (Langacker, 1993; 1990; 1987). En lo que atiene a las Cláusulas Relativa, la Gramática Cognitiva postula que el Modelo Idealizado que se actualiza es el *Modelo de Punto de Referencia* -Langacker (1987, 1993, 2001).

No obstante el creciente auge de esta perspectiva, consideramos que aún resta demostrar, en el desarrollo del discurso infantil, la validez de los postulados teóricos a través de la puesta en práctica de un programa de investigación que, por ejemplo, indague y describa en el discurso infantil, los procesos cognitivos por los cuales una rutina lingüística se gramaticaliza y afianza, en detrimento de otras que cumplen la misma función y también actualizan el mismo Modelo Conceptual.

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación por el que se procura contribuir con resultados al programa de la Gramática Cognitiva. Para ello se relevaron todas las formas de Crs. que actualizan el *Modelo de Punto de Referencia*; luego –teniendo en cuenta que uno de los objetivos es del de identificar las condiciones de aparición del relativo- se identificaron y aislaron los contextos de las formas en contraste, siendo la unidad de análisis el enunciado (Tomasello, 2003; Peters, 1983).

Pero, además, dado que otro de los objetivos era observar si los factores sociales o evolutivos inciden en la aparición de las Crs. o en los diferentes tipos de Crs. se consideraron las correlaciones entre la cantidad total de Crs. y la cantidad según los tipos de Crs. (Variables dependientes) con variables que operacionalizan las características de la muestra poblacional: diferentes franjas etarias (5 y 7 años), Niveles Socioeconómicos (Medio y Bajo) y Sexos.

Metodología

Los datos fueron extraídos de los textos de 32 entrevistas individuales con niños. Estos textos proporcionan los 863 contextos de uso de Crs. Para seleccionar todas las formas que pudieran corresponder a actualizaciones del Modelo Cognitivo de Punto de referencia en estrategia de subordinación, se consideraron las críticas a las taxonomías gramaticales de las Crs. (ver revisión en Silva, 2008) así como otras críticas realizadas, por ejemplo a la distinción clásica de Crs. restrictivas y no restrictivas (Rudy, 2007).

Resultados

Las formas fueron clasificadas en 7 (siete) tipos.

a) Crs. con marca de relación, denominadas en esta investigación “Crs. con que” o tipo 1. Por ejemplo:

Y acá vive mi abuela y que está muy lejos (12, 33)¹

En esta categoría también se incluyeron formas con otros relativos, pues esta categoría agrupa todas las Crs. en las que se gramaticaliza el conector.

Por ejemplo

[La niña y el entrevistador comentan los incidentes del festejo del cumpleaños]

Niña 1: *No, me festejaron en la playa*

Ent.: *¿Cómo? ¿en la playa?*

Niña 1: *Pasó, estábamos, ya pasamos las vacaciones de invierno (0.8)*

Entonces ya, tres días, yo me fui de vacaciones y me hicieron fiesta, en la playa y donde jugamos al tesoro del pirata, lo tenía que enterrar en la arena (1, 20)

También se incluyeron en este grupo, formas cuya Cr. aunque no estuvieran completas presentaran el conector.

[La niña y el entrevistador comentan una anécdota escolar]

Ent.: *¿Te atendió la portera?*

Niña 27: *Y:: Y:: yo, yo dije, la directora me llamó, ahí, a mi hermana más grande y nos retó*

Ent.: *¿en dirección?*

Niña 27: *Sí, en dirección, donde sin estar en la sala (27, 26)*

Cabe hacer la salvedad de que no existe en el corpus una clara determinación que nos permita diferenciar las Crs. en especificativas y restrictivas.

[el niño y el entrevistador comentan los regalos que el niño recibió de parte de su abuela]

Ent.: *A:: ¡Mirá vos! /y, ¿a tus hermanos también le regaló una cadena?*

Niño 12: *Sí a mi hermanita de babi que es nena y a mí, nena, y a mi oto hermano de sol (12, 39)*

b) Cr. sin marca de relación, denominadas “Crs. “sin que””, yuxtapuestas, paratácticas o tipo 2

En este caso pueden elidir no solo el conector sino también la preposición que introduce la marca de caso. Como, por ejemplo, se observa en el siguiente enunciado

[la niña le comenta al entrevistador las alternativas de aprender a hacer surf en la playa]

Ent.: *Te llevan esto y te parás, ¿te parás?*

Niña 1: *Porque un día, ^{<en el que>} yo fui a lo más hondo, ¡con tanta velocidad!, pasé el agua, me fui a la arena (1, 37)*

c) Cr. con antecedente elidido, denominadas Crs. libres, Headless o tipo 3.

Por ejemplo

[el niño le comenta al entrevistador las alternativas de aprender a nadar en la pileta]

¹ Se ha adoptado la siguiente codificación para presentar los ejemplos que provienen de los textos de las entrevistas, se utiliza una cifra compuesta separada por una coma. Los dígitos de la derecha de la corresponden al número de orden de ese niño, y en la cifra a la izquierda de la coma el número de orden de Cr. para ese niño.

Ent. : *¡Claro!, pero es más grande, vas a ir a lo hondo (0.5) igual, ¿vos nadás desde los cuatro años?*

Niño 22: *Sí*

Ent. : *¿Podés ir a lo hondo?*

Niño 22: *Y cuando me soltó la señorita, yo estaba pataleando y pataleaba muy fuerte*

Ent. : *¿Te gusta patalear?*

Niño 22: *Sí (22, 32)*

d) Cr. con marca de relación en enunciados proferidos en forma compartida por el entrevistador y el niño, denominadas Crs. “con que” compartidas o tipo 4.

No solo se consideró como Cr. compartida a la Cr. en la que el entrevistador otorgaba pautas para el completamiento sino también cuando los niños introducían una estructura que coordinaba con la Cr. provista por el entrevistador.

[el niño le comenta al entrevistador los regalos que ha recibido para su cumpleaños y los compara con los que ha recibido su hermana]

Ent. : *¡Ay!, ¡qué lindo! ¿y esas cosas dónde están guardadas?*

Niña 27: *Lo tiene en una caja*

Ent. : *Pero una caja que vos*

Niña 27: *Que yo, yo no sé donde guarda eso, guarda por unas cosas así, al toque, ahí guardamos nuestras cosas pero no sé cuál cajón es de ella*

Ent. : *Claro, porque si vos supieras cuál cajón es de ella (0.5) ya le estás sacando el perrito que*

Niña 27: *Que es de ella (27, 37) y (27, 38)*

La aparición de esta última forma, no descrita en la bibliografía, nos llevó a suponer que posiblemente existieran Crs. sin marca de relación o con antecedente elidido que también fueran proferidas en forma compartida entre el niño y el entrevistador. De esta forma se incluyeron en el relevo las siguientes categorías:

e) Cr. sin marca de relación de construcción compartida o tipo 5.

f) Cr. de antecedente elidido de construcción compartida o tipo 6.

Se halló solo una forma que actualiza la Crs. tipo 5

[la niña describe a una compañera que le resulta desagradable]

Ent: *A ver, qué tiene esa chica? Decime y, yo// ¿es una chica*

Niña 31: *le gusta divertirse, no sé ((risas)) (31, 6)*

y ninguna para las del tipo 6, es decir en nuestro corpus prácticamente no se registran usos de Crs. sin conector de construcción compartida, tipo 5, y tampoco con antecedente elidido que resulten de construcción compartida, tipo 6.

Por otro lado observamos que un grupo de Crs. tipo 1 y tipo 3 se encontraban en contextos muy delimitados caracterizados por la presencia del marcador evidencial “viste”.

Niño 6: *Sí // porque mi hermana se compró u, un vestido ¿viste esos que son así, con unas cositas, así? ((sube la mano derecha y la coloca en el frente del guardapolvo, con los dedos índice y pulgar de la mano derecha hace como si tuviera unas cintas alrededor del pecho)) (6,5).*

Dado que estas formas tampoco son descriptas en la bibliografía como Crs. pero que en nuestro caso corresponden a formas que actualizan en Modelo de Punto de referencia, decidimos agrupar todas las Crs. “con que” o con antecedente elidido que poseyeran ese contexto en un nuevo tipo de Cr.

A este nuevo grupo decidimos categorizarlo como

g) Crs. “viste X que” o tipo 7

[la niña y el entrevistador conversan acerca de un episodio en un viaje familiar]

Niña 5: E.: *estaban ahí, con, en el auto.*

Ent.: *Mirándolos escalar.*

Niña 5: *Sí, porque estaban ceca pero cuando yo fui con papi a un lado, en ahí, era una como e::: ¿viste eso que había olores, a a flores? (5,23)*

Consideramos que este tipo de Crs. no ha sido descrito en la bibliografía porque representa usos idiosincráticos del registro oral y, especialmente, del habla infantil.

En ese sentido consideramos que las formas semejantes a las del ejemplo

[el niño comenta las alternativas del festejo de cumpleaños]

Ent.: *¿Y cómo fue la fiesta?*

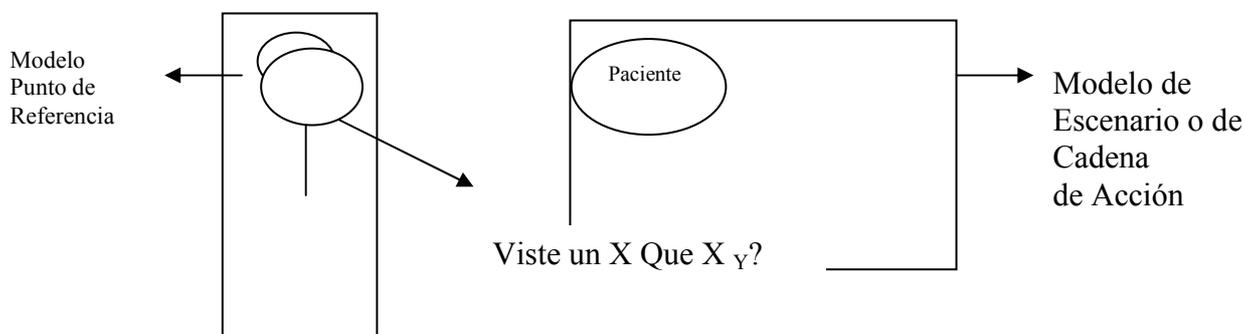
Niño 22: *Bien, y también que un (0.5) ¿viste? un amigo que se llama Lucas, este justo, este, él lo hizo el cumpleaños justo adonde justo lo hice yo, y él, y justo yo era de los varones, casi el más grande era (22, 1)*

se tratan de actualizaciones del Modelo de Punto de Referencia (Silva, 2001).

Dentro del paradigma cognitivo se denomina al modelo conceptual que representa estas operaciones cognitivas como Imagen esquema del *Modelo de Punto de Referencia*.

Se observó que los niños, al estructurar el Punto de Referencia, deben discriminar un rasgo saliente del Marco Conceptual previo. Los datos obtenidos permiten pensar que los niños asignan saliencia a un elemento (o parte de él) perteneciente a un Marco previamente activado en virtud de las necesidades del intercambio y del estado mental que pueden anticipar y atribuir a su interlocutor.

Hallamos la Cr. tipo 7 en la secuencia “*¿viste? un amigo que se llama Lucas*”. En esa forma se actualiza el *Modelo de Punto de Referencia*, tal como ocurre en las Crs. tipo 1, 2 o 3. Es decir se actualiza una Imagen esquema que responde a la estructura del proceso de conceptualización de Integración de marcos y establecimiento de Punto de Referencia.



Se denomina *Modelo de Punto de Referencia* porque el hablante considera un referente para poder hacer contacto mental con otro. Por ejemplo en el enunciado “un amigo que se llama Lucas”, el hablante considera el evento “se llama Lucas” para poder hacer

contacto con la mención de la actividad de ese actante: haber festejado el cumpleaños en el mismo lugar que el niño hablante.

Lo que resulta característico de la rutina descrita es que se encuentra lexicalizada la operatoria cognitiva de estructurar el Modelo conceptual a partir del uso del marcador evidencial “viste”.

Es decir, el niño hablante introduce una forma conjugada de un verbo de percepción, “viste”, para presentar en forma conjunta el actante candidato para situar el modelo de Punto de Referencia y el evento incrustado. Además otorga al enunciado una entonación semejante a la de una pregunta (entonación final ascendente), aunque ese enunciado no se comprende como una pregunta. Por otro lado resulta muy problemático identificar si la entonación ascendente cierra en el *viste* o hacia el final de la Cr. Es como si ciertas características de la entonación ascendente prosiguieran hacia la Cr. aunque el énfasis recae claramente en el “viste”.

Consideramos que esta diferencia de la rutina en cuestión con rutinas interrogativas típicas encabezadas por el mismo lexema (“¿viste a Juan?”) posibilitan (o facilitan) que dicha rutina se comprenda como una Cr. en secuencia asertiva. En efecto, si reemplazamos la Cr. tipo 7 por una Cr. tipo 1 no pareciera modificarse en demasía el contenido proposicional del mensaje.

Así la secuencia hipotética

Ent.: *¿Y cómo fue la fiesta?*

Niño: *Bien, y también que un (0.5) un amigo que se llama Lucas, [...]*

no parece diferenciarse en demasía de la proferida por el niño.

Lo que si se modifica es la dinámica del intercambio. Es decir, con una Cr. del tipo 7 el niño hablante concede espacio al interlocutor dentro de su propio mensaje, para acompañar la co-construcción del referente en cuestión. En este sentido la rutina encabezada por un verbo de percepción (“viste”) no resulta azarosa, ya que este tipo de verbos son los que las lenguas funcionalizan para transmitir los contenidos subjetivos, por ejemplo relaciones de evidencialidad.

Por otro lado observamos que los verbos de percepción que se funcionalizan para transmitir estos contenidos son verbos de bajo contenido léxico, con –generalmente– otro ítem léxico con el que establecen una oposición; por ejemplo las oposiciones *ver-mirar*, *oír-escuchar*, etc.

Además situar al referente con el uso del verbo “ver” resulta una elección léxica muy icónica con respecto a la actividad de “acordar un punto de referencia común”. En este sentido, observamos que el uso de este verbo se entronca con los desarrollos de adquisición del lenguaje que sitúan la conducta comunicativa como dependiente de la actividad de establecer un punto común de referencia, de la actividad de señalamiento (Bruner, 1981). En otras palabras, el uso de este verbo que indica percepción se puede interpretar como parte de la actividad de desarrollo del lenguaje cuyas primeras manifestaciones se encuentran en la creación de un contexto de atención compartida (Tomasello, 2003; Tomlin, 1997).

Finalmente observamos que el uso de estas formas conjugadas (“viste “del verbo “ver”) como “marcadores”, es decir formas que transmiten contenidos altamente subjetivos, es un fenómeno que resulta altamente dependiente de la interacción comunicativa cara a cara. Este último fenómeno se pone de manifiesto en la elección de la marcación de persona de la conjugación: segunda persona del singular (*tú/ vos viste*). Posiblemente este hecho sea la causa de que estas formas aparezcan con frecuencia en los registros orales y que, excepto en casos citativos, no suelen aparecer en textos escritos o en el

habla de adultos con alto nivel de escolarización que se encuentran enfrentando situaciones de interacción oral formal.

En síntesis, estos rasgos nos señalan que las Crs. tipo 7, “viste X que”, son rutinas sociales, sintagmas que permiten señalar un perfilamiento social particular, que posiblemente no resulte común a otras comunidades de habla del español.

Como se observa, excepto en el caso de las Crs. tipo 1, la decisión de clasificar a las formas implicó la generación de criterios ad- hoc que, en muchos casos, no se corresponden estrictamente con criterios gramaticales sino con decisiones que atienden a criterios de índole pragmático.

Con objeto de clarificar las relaciones entre los diferentes tipos de Crs. y las variables poblacionales consideradas se presentan los estadísticos que nos permiten apreciar esas relaciones.

En la tabla 1. se presentan las correlaciones entre todas las apariciones de cláusulas relativas de actante (Crs.) y las variables independientes .

Tabla 5. 1 Correlaciones entre cantidad total de Crs. y variables independientes (Sexo, NSE y Edad –franja y grupos-)

		Media	δ	ρ
	Fem	28,5	20,74	,49
Sexo	Masc.	24,19	14,28	
NSE	Media	26,5	18,77	,96
	Bajo	26,19	17,07	
Edad	5,0 a 5,9	21,31	15,16	,10
	7,0 a 7,12	31,38	18,98	
	G1 (5,0-5,3)	21,5	18,26	,39
	G2	16,25	7,13	
	G3	27	11,57	
	G4	20,5	23,51	
	G5	22	11,77	
	G6	24	10,7	
	G7	33,25	20,10	
	G8	46,25	25,59	

En cuanto a los valores obtenidos para la variable Sexo, pese a que la Media del grupo de niñas resulta levemente mayor que el del grupo de varones (28,5 y 24,19 de cantidad de Crs. para niñas y varones, respectivamente) la correlación no resulta significativa. Pareciera no haber diferencias entre los usos de subordinadas de actante en cuanto a la variable Sexo.

En cuanto a la variable Nivel Socioeconómico observamos que los valores de las Medias resultan ser muy semejantes (26,5 y 26,19 para NSE Medio y Bajo,

respectivamente) y que no existe correlación entre esta variable y la cantidad de Crs. Esto nos indica que no existen datos en los registros que avalen el supuesto de que los niños de NSE Bajo presentan índices de subordinación de actante inferiores a los de NSE Medio, por lo que podemos suponer que las diferencias sociales no impactan sobre los mecanismos cognitivos comunes (actualización del Modelo de Punto de referencia) que se reconocen en las diferentes formas lingüísticas que permiten vincular a un actante y a un evento, en función de localizar al primero como punto de referencia en la construcción de un texto mental compartido.

En cuanto a las diferencias en las franjas de edad observamos que existe un incremento en las Medias (21,31 y 31,38 de cantidad de Crs., para la franja de 5,0 a 5,12 y 7,0 a 7,12, respectivamente), aunque dicho incremento no reporta significatividad a la correlación señala una tendencia a la asociación ($p < ,05$). Este índice puede ser interpretado como posible evidencia de la presencia de un incremento paulatino en el uso de las Crs. en función de la edad.

En cuanto a los grupos evolutivos, las desviaciones (valores que oscilan entre 7,13 y 25,59 de cantidad de Crs.) nos indican que las agrupaciones no resultan homogéneas en cuanto a la cantidad de Crs. elicitadas. Se observa tendencia a la asociación en las franjas etarias pero no ocurre así en los grupos evolutivos, señalando una posible interacción con otros factores sociales, de género, psicolingüísticos, lingüísticos o discursivos.

En síntesis, el análisis permitió reconocer 6 (seis) formas sintácticas que permiten identificar a un actante en el intercambio conversacional. Por otro lado el procesamiento estadístico pareciera indicar que el español, a diferencia de otras lenguas, es un sistema en el que tanto la generalidad del mecanismo de incrustación (incrustación a la derecha) así como la disposición de una forma muy frecuente contribuyen a generar espacios de simbolización a los que los niños pueden acceder prontamente y por ende optimizan los perfilamientos psicológicos y sociales involucrados en el uso de las formas.

Referencias

Atlas, 1997

Bruner, J. (1981). De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. *Infancia y Aprendizaje, monográfico 1* , 9-14.

Erickson, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classrooms conversations. En D. Hicks (ed.) *Discourse, learning and schooling* (pp. 29-63). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Evans, V., y Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Lawrence Erlbaum.

Fauconnier, G. (1985). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language* . Cambridge: MIT Press.

Hicks, D. (1996). Contextual inquiries: a discourse -oriented study of classroom learning. En D. Hicks, *Discourse, learning, and schooling* (pp. 104- 144). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Hopper, P. (1998). "Emergent Grammar" . En M. Tomasello, *The new psychology of language Cognitive and Functional approaches to language structure*. (p. 165).

Karmiloff- Smith, A. (1986). Later Language development. En P. Fletcher, & M. Garman, *Language acquisition* (pp. 451-472). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kidd, E., y Bavin, E. (2002). English- Speaking Children's Comprehension of Relative Clauses: Evidence for General-Cognitive and Language-Specific Constraints on Development. *Journal of Psycholinguistic Research* , 599-617.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago : Univ. of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites* (Vol. I). Standford: Univ. Press.
- (1993). Reference Point Constructions. *Cognitive Linguistics* (4), 1-38.
- (2000). Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva. *Revista Española de Lingüística Aplicada* , 19-63.
- (2001)**
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. . Cambridge : Cambridge University Press.
- Nuyts, E., y Pederson, J. (1997). *Language and Conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, A. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University press.
- Rudy, 2007**
- Silva, M. L. (2001).**
- (2008)**. *Desarrollo y gramaticalización de las Cláusulas relativas en el discurso infantil: aportes desde el enfoque cognitivo –prototípico*. Tesis inédita, Univ. Nac. de La Plata.
- Silva, Plana, y Borzone, 2007**
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.
- Varela, Rosch y Thompson, 1993