

LA COMPRESION ORAL DE LAS FRASES HECHAS: UN FENOMENO DE DESARROLLO TARDIO DEL LENGUAJE

ORAL COMPREHENSION OF IDIOMS: A LATE LANGUAGE
DEVELOPMENT PHENOMENON

NINA CRESPO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile
ncrespo@ucv.cl

PABLO CACERES

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile
pablo@psicometodos.com

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo informar del desarrollo de la comprensión oral de las frases hechas de contenido metafórico en niños y niñas de edad escolar. Una vez revisados los criterios para clasificar las unidades fraseológicas en español en colocaciones, locuciones y refranes (Corpas, 1997), se presenta el modelo de Levorato y Cacciari (1992) que intenta dar cuenta del desarrollo de esta habilidad después de los cinco años. Asimismo, se presentan los resultados de la medición de la comprensión de frases hechas en 900 sujetos entre los cinco y los trece años a través de un software interactivo (IMIP). Se reportan diferencias significativas en el grado de comprensión de enunciados metafóricos entre todos los grupos de edad considerados de manera creciente. Además, los contrastes no paramétricos permiten establecer que –si bien todos los enunciados resultaron ser relativamente fáciles– las colocaciones son las que obtuvieron puntajes mejores, les siguieron los refranes y resultaron más difíciles de responder las locuciones. Asimismo, se estableció que un alumno con buen nivel comprensivo de las colocaciones también logra un buen nivel en locuciones y refranes, lo contrario ocurre con los alumnos que evidencian un bajo nivel. Finalmente, se concluye que los resultados coinciden con el modelo de adquisición de Levorato y Cacciari (1992, 1995), aunque se hace necesario considerar otros factores que influyen la comprensión oral de las frases hechas.

Palabras claves: Comprensión oral, frase hecha, metáfora, desarrollo.

ABSTRACT

This article reports on the development of school children's oral comprehension of idioms having a metaphorical content. Once the criteria for classifying the idiomatic units into collocations, phrases, and sayings (Corpas, 1997) have been reviewed, the Levorato &

Cacciari (1992) model, which accounts for the development of this ability after the age of five, is presented. Likewise, the results yielded by the measurement of the comprehension of idioms in 900 children between the ages of 5 and 13 by means of interactive software (IMIP) are presented. Significant differences in the degree of comprehension of metaphorical utterances in all age groups are reported as the children's ages increase. Non-parametric contrasts help determine that –although all utterances were relatively easy to understand– the collocations obtained a better score, followed by the sayings, the phrases being the most difficult to understand. It was further established that a child showing a high level of comprehension of collocations also reaches a high level of comprehension of phrases and sayings; the opposite occurs among the children who present a low level. Finally, it is concluded that the results coincide with the Levorato & Cacciari (1992, 1995) acquisition model, although it is necessary to consider other factors influencing the oral comprehension of idioms.

Keywords: Oral comprehension, idiom, metaphor, development.

Recibido: 21-06-2006. Aceptado: 10-10-2006.

INTRODUCCION

FACILITADA por la interacción del niño con los que lo rodean y sostenida en mecanismos innatos (Chomsky, 1998), la adquisición de la lengua oral se produce en forma espontánea y, al entrar al sistema escolar en el cual se concretará la alfabetización, ya pareciera haber logrado un desarrollo bastante funcional (Owens, 2003). No obstante, permanecen ciertos aspectos del lenguaje que parecieran tener su desarrollo durante la edad escolar y la adolescencia (Nippold, 1998; Owens, 2003). Entre estas adquisiciones tardías, se encuentra la capacidad de los niños de comprender las frases hechas de base metafórica que se producen en la lengua oral.

Teniendo en cuenta esta problemática, el objetivo del presente trabajo es describir el desarrollo de la comprensión oral de frases hechas metafóricas en niños entre los cinco y los trece años de edad que asisten a colegios municipales, subvencionados y particulares en dos ciudades de Chile. De esta manera, se busca: a) presentar los principales sustentos teóricos referidos a las frases hechas en español y a cómo los niños desarrollan su comprensión; b) describir el grado de comprensión de las frases hechas metafóricas en escolares chilenos, determinando la posible presencia de diferencias significativas debidas al incremento en la edad, y c) determinar qué tipo de frases hechas metafóricas (colocaciones, locuciones o refranes) son más fáciles y más difíciles de comprender.

1. LA FRASE HECHA O UNIDAD FRASEOLOGICA EN EL ESPAÑOL

Corpas Pastor (1997:14) señala que “la formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje vienen determinados no sólo por las reglas libres del sistema; sino

también por todo tipo de estructuras prefabricadas de las que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas”. Estas son las unidades fraseológicas (Corpas Pastor, 1997) o frases hechas, compuestas por más de una palabra, con cierto grado de cohesión y determinadas por el uso.

Estas estructuras se caracterizan por una fijación formal desde el punto de vista sintáctico, que puede ser relativo y que abarca una gama de posibilidades (Corpas Pastor, 1997; Ruiz Gurillo, 2001). De esta manera, existen unidades fraseológicas flexibles o productivas como “me importa un bledo/rábano/comino, etc.” que admiten sustituciones o inserciones, generando variantes fraseológicas, que matizan la frase hecha inicial (Belinchón, 1999). En otros casos la fijación es intermedia, ya que permite modificaciones, pero las opciones están predeterminadas, por ejemplo “no me cave/entra en la cabeza”, “comenzó/empezó la guerra”. Por último, están aquellas frases hechas en donde la fijación es absoluta, como en el caso de “en un abrir y cerrar de ojos”, “sacar de quicio”, las cuales no permiten cambios estructurales, sin que el significado figurado se vea afectado (Belinchón, 1999).

En lo que se refiere a las cualidades semánticas, las unidades fraseológicas destacan por su idiomatidad. “Esta característica se refiere a aquella propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de los elementos constitutivos” (Corpas Pastor, 1997:26). Este significado global, de naturaleza traslaticia, obedece a procesos de metaforización o metonimia y, si bien puede considerarse un rasgo caracterizador de la frase hecha, podría haber unidades que no lo presentaran. Además, la idiomatidad se manifiesta en una escala variable (Belinchón, 1999; Diamante Colado, 2004). Así, cabe referir frases menos idiomatizadas o transparentes, como “dormirse en los laureles”, “tener un nudo en la garganta”, las cuales son más analizables semánticamente y enunciados más idiomatizados u opacos como, “dar la lata”, “peinar la muñeca”, en donde no se puede acceder al significado a través de sus constituyentes, es decir frases hechas no analizables. Además, Corpas Pastor (1997) señala que la noción de idiomatidad remite a la idea de algo propio de un idioma. De esta manera, es posible decir que –a pesar de que podría haber algunas frases hechas universales (Chamizo Domínguez, 2005)– un gran número de ellas son características de un idioma, como el español, o de una variante dialectal, como el español de Chile. Así, si bien uno puede reconocer un cierto grado de generalidad a frases hechas como “pedirle peras al olmo”, otras como “arrancarse con los tarros”, son más propias del habla chilena.

Dentro de la clasificación taxonómica de las frases hechas, Corpas Pastor propone utilizar dos criterios combinados: el del acto de habla y el de fijación en la norma: “Por esta razón, proponemos combinar el criterio de enunciado –y, por consiguiente, de acto de habla– con el de fijación en la norma, en el sistema o en el habla. Ambos criterios nos proporcionan la base para establecer un primer nivel de clasificación de las unidades fraseológicas en tres esferas” (1997: 50).

De esta forma, las unidades fraseológicas se dividen en aquellas que constituyen *actos de habla* completos y aquellas que no lo son. En el primer grupo estarían los enunciados fraseológicos que están fijados en el habla y que incluirían las paremias y las fórmulas. En el segundo grupo estarían unidades fraseológicas menores e incluirían las colocaciones (fijadas por la norma) y las locuciones.

Las colocaciones (Corpas Pastor, 1997) aluden a lexemas solidarios cuya combinación viene determinada por el uso, aunque el grado de fijación de dicha combinación es diverso. Los hablantes las reconocen como familiares y las utilizan como un fragmento prefabricado. En este grupo podrían incluirse expresiones como *dinero negro*, *hambre canina* (sustantivo + adjetivo), *visita relámpago* (sustantivo + sustantivo), *correr un rumor* (verbo + sustantivo), etc.

Por otra parte, las locuciones son unidades fraseológicas que no constituyen enunciados completos. Ruiz Gurillo (2001) las caracteriza como sintagmas fijos que funcionan como elementos oracionales y así puede decirse que “Algo ocurrió en *un abrir y cerrar de ojos*” o que “Alguien se *arrancó con los tarros*”. Corpas Pastor (1997) refiere a algunos aspectos formales que parecieran caracterizarlas como la aliteración (en “levantar la liebre”, se repite el fonema /l/) o de similitud (como en “corriente y moliente”, “mondo y lirondo”, donde los últimos sonidos de las palabras son semejantes). Asimismo, algunas locuciones presentan disposiciones rítmicas, lo que se da en expresiones como “a cal y canto”, “cara a cara”.

Por último, Corpas Pastor (1997) refiere aquellos enunciados fraseológicos que son actos de habla completos o paremias. Navarro (2003) las caracteriza como pequeños textos por sí mismos con su autonomía material y de contenido, que no necesitan un contexto verbal inmediato. Entre estas últimas cabe situar a los refranes, proverbios populares anónimos que presentan una forma de pareados como “A caballo regalado, no se le miran los dientes”. Pueden estar formados por oraciones complejas (“quien roba a ladrón, tiene cien años de perdón”) u oraciones simples, muchas con verbo sobrentendido (“En casa de herrero, cuchillo de palo”) y presentan rasgos prosódicos como la aliteración y la rima (“Agua que no has de beber, déjala correr” o “La ocasión hace al ladrón”) que cumplen la función nemotécnica y estabilizadora (Corpas Pastor, 1997).

Corpas Pastor (1997) los señala como las paremias por excelencia, ya que presentan todos los rasgos definitorios de estas últimas: lexicalización, independencia sintáctica y textual, valor de verdad general y carácter anónimo.

2. LAS FRASES HECHAS Y METAFORAS

Ahora bien, mientras la unidad fraseológica nos ubica en la realidad del corpus lingüístico, hablar de su naturaleza metafórica lleva a una polémica (Osorio, 2004). Una corriente más tradicional considera que la metáfora es un fenómeno de índole

lingüística, que se aparta del uso normal (o literal) del lenguaje y que en su versión más tradicional podría definirse como “un tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación táctica” (RAE, 2006). En otras palabras, esta corriente lingüística considera a la metáfora como la expresión lingüística en la que una determinada entidad se presenta, describe o clasifica a través de la referencia a otra entidad proveniente de una categoría distinta (Chamizo Domínguez, 2005; Belinchón, 1999). Otra corriente, liderada por Lakoff (1993), sostiene que las metáforas son fundamentalmente fenómenos del pensamiento y la razón. Para este autor, el hombre explica aquellas realidades más abstractas e intangibles, proyectando rasgos de elementos que puede percibir concretamente. Esta proyección es el origen del fenómeno metafórico que operaría en el ámbito de la conceptualización, más que del lenguaje. Así, se distinguen las metáforas conceptuales (los esquemas idealizados que sirven como base para la conceptualización de un fenómeno o grupo de fenómenos, como *el amor es un viaje*) y las expresiones metafóricas (epifenómenos lingüísticos que revelarían las metáforas conceptuales, como por ejemplo *Nuestra relación ha llegado a una calle sin salida*). Así, la metáfora no correspondería a una expresión o a una palabra, sino a la correspondencia esquemática entre la base experiencial de un viaje y el dominio conceptual del amor. La correspondencia es convencional, es decir, es una parte fija de nuestro sistema conceptual, una de nuestras maneras convencionales de conceptualizar relaciones del amor.

La teoría de Lakoff posee un valor fundamental para comprender el pensamiento humano e, incluso, ha sido complementada últimamente con planteamientos más innovadores como la Teoría o Modelo de Fusión de Turner y Franconnier (Turner, 1997). Sin embargo, al desconocer la incidencia de algunos factores lingüísticos en la interpretación de la metáfora, la teoría de la metáfora conceptual no permite dar cuenta cabal de cómo se produce el desarrollo de la comprensión metafórica en los niños, ya que aprender a comprender metáforas implicaría sólo aumentar el conocimiento de los dominios implicados en la proyección (Osorio, 2004). No obstante, numerosas investigaciones, como las de Winner & Gardner (1993), de Levorato & Cacciari (1992, 1995, 1999) y de Cacciari & Levorato (1999), apuntarían a la idea de que desarrollar la habilidad de comprender metáforas exigiría tomar conciencia de un uso peculiar del lenguaje, conciencia de la cual carecen los niños menores de 6 años.

3. EL DESARROLLO DE LA COMPRESION DE FRASES HECHAS METAFORICAS

Nippold (1998) ubica el desarrollo de la comprensión de frases hechas durante la edad escolar y Levorato & Cacciari (1992, 1995, 1999) postulan que la compren-

sión de estas metáforas idiomáticas involucra el despliegue de la competencia figurativa. Este término engloba un conjunto de habilidades que integran un mecanismo cognitivo más general, el cual subyace tanto a la competencia semántica como a la comprensión del lenguaje. Dentro de estas habilidades se encuentran la habilidad para comprender los significados dominantes, periféricos y relacionados adicionalmente que posee una palabra y su posición en un dominio semántico dado (término traslaticio). También, la habilidad para ir más allá del dominio literal y para utilizar la información proveniente del contexto con el fin de conformar una representación semántica coherente. Por último, involucraría un saber relacionado con lo metalingüístico (Gombert, 1992): la conciencia de que existe una serie de convenciones de uso, de acuerdo a las cuales no siempre lo dicho y lo significado intencionalmente coinciden.

A partir de allí, Levorato & Cacciari (1995) proponen el modelo de elaboración global, el cual postula que la comprensión del lenguaje figurativo no sólo se relaciona con el proceso que subyace al desarrollo léxico, sino que también es responsable de las capacidades lingüísticas generales que un niño debiera desarrollar para adquirir y elaborar el lenguaje en su totalidad. Las autoras plantean que el desarrollo de la competencia figurativa puede ser comprendido en término de cinco fases que se diferencian una de otra por la capacidad de elaborar el lenguaje y los niveles de conocimientos adquiridos y activados. Dichas fases no son necesariamente secuenciadas y –en el sentido planteado inicialmente por Karmiloff-Smith (1992)– son fases de desarrollo que se solapan unas con otras y a través de las cuales el niño debe lidiar con un fenómeno multiforme, tanto desde el punto de vista lingüístico como contextual.

Ahora bien, la primera fase se caracteriza por ser un tipo de elaboración del significado, el cual consiste en utilizar sólo una estrategia literal, es decir, se realiza un análisis pieza por pieza. Esto se evidencia en niños pequeños y se da en todo tipo de lenguaje no literal, ya que los menores elaboran el lenguaje de una manera superficial, sin respetar la coherencia otorgada por el contexto, ni las inconsistencias de los diferentes tipos de información. También, este tipo de procesamiento refleja el estado de las estructuras cognitivas, ya que es un período donde el concretismo intelectual y el realismo refuerzan la tendencia a una concepción literal del lenguaje (Levorato & Cacciari, 1999).

Por su parte, cuando los niños ingresan a la segunda fase, toman conciencia de que la falta de coherencia entre lo dicho y lo que se ha querido decir no es un error de su interlocutor, sino una forma distinta de usar el lenguaje. Además, se vuelven capaces de buscar pistas que los puedan llevar a un significado no literal según el contexto dado. Este último toma mayor importancia, ya que es el que lo lleva a activar el conocimiento de mundo necesario para llegar a un significado distinto al

de primer orden. Es necesario que el procedimiento anterior sea repetido, debido a la variabilidad de contextos en la cual la expresión puede aparecer y la variabilidad del conocimiento del mundo requerido en dichos contextos.

En la tercera fase el menor adquiere el conocimiento de que una intención comunicativa puede ser realizada a través de diversas formas de enunciados, en particular: literales, metafóricos, irónicos, entre otros. Ahora bien, tanto en la segunda como en la tercera el niño es capaz de ir más allá de la información literal porque es consciente de nuevas reglas de uso que van apareciendo. Sin embargo, en la fase dos el mecanismo utilizado por el menor para dar sentido al enunciado se encuentra mayormente basado en el conocimiento de mundo, mientras que en la tercera el niño adhiere a esto la consideración de los estados internos, las intenciones y conocimientos de su interlocutor (Levorato & Cacciari, 1999). La cuarta y quinta fase, que se producen en la adolescencia y adultez, se relaciona con la producción de frases hechas metafóricas tanto de uso en el español general como propios de su variante regional (en este caso Chile). La quinta fase correspondería a la última de las capacidades del proceso, siendo aquí el período en que el sujeto se encuentra con la capacidad de utilizar, de manera apropiada, todas las formas del lenguaje figurado de manera cotidiana y creativa. En efecto, estas etapas se encuentran relacionadas con el desarrollo de habilidades meta-lingüísticas y meta-semánticas (Levorato & Cacciari, 2002).

5. METODOLOGIA

Una vez desarrollados los sustentos teóricos, se describirá brevemente la metodología seguida para alcanzar el objetivo de este trabajo, es decir, describir el desarrollo de la comprensión oral de frases hechas metafóricas en niños entre los cinco y los trece años de edad que asisten a colegios municipales, subvencionados y particulares en dos ciudades de Chile.

5.1. Participantes

El estudio se efectuó sobre una muestra de 984 sujetos, cuya media de edad fue de 9,23 años, con una desviación típica de 2,62. De este conjunto, 49,9% ($N_h = 491$) fueron niños y 50,1% ($N_m = 493$) niñas. Los estudiantes fueron seleccionados en colegios de dos ciudades en dos regiones distintas del territorio nacional. De la ciudad de Valparaíso se obtuvo una muestra de 466 sujetos, mientras que de La Serena 518 casos, lo que de la muestra total correspondió a un 47,4% y un 52,6%, respectivamente.

Se representó también a establecimientos educacionales que dependían administrativamente de diferentes estamentos: los colegios municipales o dependientes de los municipios de cada ciudad; los colegios subvencionados, dependientes de particulares que reciben subvención del Estado para su manutención y colegios particulares que se autofinancian. Respecto a los cursos, se consideró el rango desde pre-escolar a octavo año de educación general básica, lo que implicó edades entre 5 y 14 años. En todos los casos se pretendió equilibrar los grupos, seleccionando un número semejante de sujetos.

5.2. Variables y diseño

El estudio fue de tipo no experimental utilizando un diseño retrospectivo de grupo único (Montero y León, 2002). Las variables consideradas fueron la edad, agrupada por rangos más amplios (5 a 7, 8 a 9, 10 a 11 y 12 a 14 años) conforme a estudios previos que permitieron definir estas clases como determinantes al momento de establecer diferencias de grupo y las variables grado de comprensión de colocaciones, locuciones y refranes, que en conjunto constituyen la variable grado de comprensión de enunciados metafóricos, todas ellas operacionalizadas mediante subescalas del test de inferencia lingüística IMIP (Crespo *et al.*, 2005), que estaban compuestas por ítems que proponían al alumno una tarea inferencial referida a las variables anteriormente mencionadas. En un estudio estadístico, se estableció que los ítems del instrumento cuentan con un poder de discriminación suficiente (Cáceres, 2005) y la dimensión de frase hecha tuvo un nivel de fiabilidad aceptable, según el coeficiente alfa de Cronbach (0,81). Además, se utilizó el modelo no paramétrico de Mokken (Cáceres y Crespo, 2006) de Teoría de Respuesta al Ítem (Sijtsma & Molenaar, 2002) para evaluar la dimensionalidad del mismo.

5.3. Instrumento

La información fue recolectada mediante el instrumento de medición de inferencias lingüísticas IMIP (Crespo *et al.*, 2005), un software interactivo compuesto por 54 ítems que miden cuatro dimensiones relacionadas con la comprensión del lenguaje no literal. Así se incluyen ítems referidos a: actos de habla indirectos, ironías, frases hechas metafóricas y presuposiciones. Los ítems consisten en diálogos llevados a cabo entre personajes de dibujos animados y que el niño observa como testigo. En cada diálogo se presenta un enunciado no literal al que el niño debe dar

una interpretación adecuada, eligiendo entre posibles respuestas que son puntuadas como correctas (un punto) o incorrectas (cero punto).

5.4. Procedimiento

Después de haber establecido el contacto con los establecimientos educacionales y obtenido la autorización, un docente entrenado o bien un miembro del equipo de investigación recogió la información aplicando el test a los niños. Dado que el instrumento había sido construido para ser aplicado con un computador, fue necesario realizar este proceso individualmente.

6. Análisis de resultados

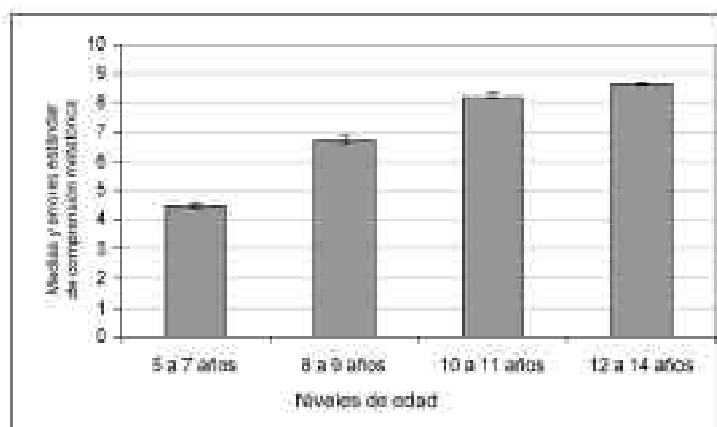
En primer lugar se deseaba establecer la presencia de diferencias en el grado de comprensión de enunciados metafóricos en función de la edad. Como hemos señalado, en estudios previos (Crespo *et al.*, 2006) se agrupó la edad por rangos que se consideraron críticos en lo que se refiere a la detección de cambios de acuerdo al desarrollo del niño. Los descriptivos para dichas categorías de edad se disponen en la Tabla 1:

Tabla 1. Descriptivos para la variable metáfora considerando grupos de edad.

| Rango de edad | n | Media | Desviación típica | Error estándar de la media |
|---------------|-----|-------|-------------------|----------------------------|
| 5 a 7 años | 306 | 4,48 | 1,94 | 0,11 |
| 8 a 9 años | 211 | 6,75 | 1,98 | 0,13 |
| 10 a 11 años | 219 | 8,21 | 1,24 | 0,08 |
| 12 a 14 años | 247 | 8,66 | 0,68 | 0,04 |

La tabla muestra que aquellos estudiantes de mayor edad obtienen puntuaciones más altas que los más jóvenes. Utilizando los errores estándar podemos construir las barras de error para las medias de cada uno de los grupos de edad; el resultado se dispone de manera gráfica en la Figura 1:

Figura 1. Medias y errores estándar de la comprensión metafórica de acuerdo a niveles de edad.



Considerando los errores estándar se puede ver que las puntuaciones de las diferentes categorías de edad no se solapan entre sí y que hay diferencias notorias entre las medias de cada grupo de edad, por lo que la información descriptiva ofrece evidencia parcial pero sustancial respecto de la posibilidad de que dichas diferencias no sean fruto del azar. Para contrastar esta posibilidad, se privilegió el uso de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se hallaron diferencias significativas en el grado de comprensión de enunciados metafóricos en función de la edad ($X^2_{gl=3} = 553,832$, $p < 0,0001$). Mediante la prueba de Dunn y con un nivel de confianza del 95%, se determinó que dichas diferencias se presentaron -de manera creciente- entre todos los grupos de edad considerados.

En segundo lugar se intentó determinar qué tipo de enunciado metafórico implicaba un mayor nivel de dificultad para los estudiantes. Las proporciones medias, desviaciones típicas y el error estándar para cada una de estas clases se disponen en la Tabla 2:

Tabla 2. Descriptivos para la variable metáfora considerando tipos de enunciados.

| Tipo de enunciado | n | Media de la proporción | Desviación típica | Error estándar de la media |
|-------------------|-----|------------------------|-------------------|----------------------------|
| Colocaciones | 984 | 0,88 | 0,24 | 0,0079 |
| Locuciones | 984 | 0,71 | 0,31 | 0,0101 |
| Refranes | 984 | 0,76 | 0,33 | 0,0106 |

En términos de la proporción media, los enunciados relativos a colocaciones denotaron una mayor proporción de respuesta correcta que los demás tipos. En efecto, la proporción exhibida muestra que un 88% de los que respondieron a dichos enunciados lograron hacerlo con éxito. Por su parte, los más difíciles resultaron ser las locuciones con una proporción media de 0,71, que significa que un 71% del colectivo logró responder correctamente. Los refranes denotan un nivel medio de dificultad con un 76% de respuesta correcta para todo el colectivo. En cualquiera de estos casos, sin embargo, resulta evidente que ninguno de los tipos de enunciados implicó un nivel de complejidad elevado para los estudiantes, ya que la proporción de respuesta correcta superó con creces el 60% en todas las medidas obtenidas.

Posteriormente se aplicó la prueba de Friedman con la que se logró establecer que las diferencias entre proporciones de respuesta de cada medición fueron significativas ($X^2_{gk-2} = 307,901$, $p < 0,00001$), lo que implica que el tipo de enunciado determina diferencias en el grado de comprensión metafórica de parte de los estudiantes, siendo más difícil para éstos comprender las locuciones, algo menos los refranes y menos aún las colocaciones.

Respecto de la consistencia en el desempeño de los estudiantes, las correlaciones entre tipos de enunciados denotaron, en todos los casos, coeficientes significativos y positivos: moderado entre colocaciones y locuciones ($r_{xy} = 0,52$, $p < 0,0001$) como entre locuciones y refranes ($r_{xy} = 0,57$, $p < 0,0001$), pero más bajo entre colocaciones y refranes ($r_{xy} = 0,30$, $p < 0,0001$). El resultado implica que aquellos estudiantes que denotan buena comprensión en una de las subdimensiones tienden a mostrar buen nivel comprensivo en las restantes y lo mismo puede esperarse con estudiantes de bajo nivel. Nótese no obstante, que esta relación no es tan fuerte entre el desempeño en colocaciones y el desempeño que podría esperarse en la comprensión de refranes, o viceversa.

CONCLUSIONES

Si se considera la relación edad de los sujetos y capacidad de comprender frases hechas metafóricas, los resultados señalan que, a medida que se incrementa la edad, aumenta dicha capacidad y dichas diferencias son significativas. Estos hallazgos corroboran lo señalado por Nippold (1998) y son coherentes con el modelo que Levorato y Cacciari presentaron en 1992 (Levorato & Cacciari, 1992) y desarrollaron en años posteriores (Levorato & Cacciari, 1995, 1999, 2002; Cacciari & Levorato, 1999). En otras palabras, la edad y los procesos vinculados con el desarrollo etéreo en la edad escolar determinan el nivel de comprensión de la frase hecha metafórica. Ahora bien, ¿cuáles serían estos procesos? El desarrollo de la competencia figurativa propuesta por Levorato y Cacciari (1992) –muy conectado

con la definición de metalingüística y metapragmática dada por Gombert (1993)– parece dar una explicación plausible. Sin embargo, quedaría pendiente observar cómo interactúa este desarrollo con el desenvolvimiento de las diversas formas del pensamiento analógico (Bierker, 2002) y con el aumento del conocimiento de la realidad que refirieron Winner y Gardner en su planteo de 1993 (Winner & Gardner, 1993).

Otro hecho que se puede señalar es que –si bien las diferencias en aptitud son significativas entre todos los rangos de edad crecientes– las diferencias parecen mayores en los tres primeros grupos de edad (5-7, 8-9 y 10-11) y disminuyen a menos de medio punto entre los dos últimos (10-11 comparado con el de 12-14). Esto pareciera indicar que es en los primeros años de edad escolar que este desarrollo se vuelve más acentuado. Cabría entonces preguntarse si guarda alguna relación la adquisición de la lectoescritura que se produce en estos años. Ya existen algunos estudios que intentan relacionar la comprensión de frases hechas y el dominio de la lectura (Cain *et al.*, 2005; Ramos y Crespo, 2006). No obstante, éste es un vínculo que debe ser todavía explorado.

Finalmente cabe hacer mención a las diferentes formas que toma la frase hecha metafórica y a la manera en que los niños han debido tratar con ellas. Los resultados indican sin lugar a dudas que estas formas están relacionadas, a tal punto de que aquel que es bueno para interpretar una de ellas lo es en todas y si no es bueno en una, tampoco lo es en las otras. No obstante, considerando el grupo total, fue posible establecer algunas diferencias en niveles de dominio. Por un lado, se observa que son las colocaciones, aquellos miembros que representan las combinaciones más simples, los más fáciles para los niños. Este resultado es esperable, pero lo que a todas luces resulta extraño es que sea el refrán el segundo más fácil. Corpas señala que esta unidad fraseológica constituye un acto de habla independiente y Navarro habla de un mini texto. A pesar de esto, resultó más fácil que la locución un sintagma menor que opera en un contexto oracional mayor que lo contiene. Pareciera ser que el grado de dificultad de una frase hecha metafórica no está totalmente relacionado con su estructura, sino que obedece a otros factores como la familiaridad, a su nivel de analizabilidad sintáctica (Gibbs, 1991) y a la mayor opacidad o transparencia semántica de la misma (Levorato & Cacciari, 1999). Sin embargo, la definición de conceptos como analizabilidad sintáctica y transparencia u opacidad semántica son todavía objeto de discusión y debate (Horn, 2003). Por dicho motivo, éste es un trabajo que queda definir en el estudio de la comprensión de frases hechas en general y de las frases hechas en español. Comprenderlo permitirá develar los elementos involucrados en este aspecto del desarrollo tardío del lenguaje.

REFERENCIAS

- Belinchón, M. 1999. "Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión". En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 307-373). Madrid: Editorial Trotta S.A.
- Bierker, E. 2002. *Analogical Thinking: Bringing the Past, Present, and Future into Relationship*. Consultado en junio, 2006, en: <http://www.collegetransitiongroup.com/GallagherAnalogyPaper.pdf>
- Cacciari, C. & M.C. Levorato. 1999. "The effect of semantic analisability of idioms in metalinguistic tasks". *Metaphor and Symbol* 13(3), 159-178.
- Cáceres, P. y N. Crespo. 2006. "Análisis de la dimensionalidad de la escala de Inferencia Lingüística IMIP aplicando un modelo no paramétrico de Teoría de Respuesta al Ítem". Informe interno. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ILCL).
- Cáceres, P. 2005. Análisis psicométrico del test de inferencias lingüísticas IMIP. Informe interno no publicado (Proyecto FONDECYT N° 1040740.) Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ILCIL.
- Cain, K.; Oakhill, J. & K. Lemmon. 2005. "The relation between children's reading comprehension level and their comprensión of idioms" *J. Experimental Child Psychology* 90, 65-87.
- Corpas Pastor, G. 1997. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Crespo, N.; Benítez, R. y C. Ramos. 2005. "Una propuesta de medición de las inferencias en la comprensión del discurso oral" en M. Pilleux (Ed.) *Los contextos del discurso* Valdivia: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), Filial Chile, 142-151.
- Crespo, N.; Benítez, R. y P. Cáceres. 2006. "La comprensión de las ironías orales: El desarrollo de una habilidad". Inédito.
- Chamizo Domínguez, M. 2005. *La metáfora (Semántica y pragmática)*. Extraído el 20 de marzo 2006 de: <http://ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/cap3.htm>
- Chomsky, N. 1998. *Nuestro conocimiento del lenguaje humano*. Santiago: Impresos Universitaria, S.A.
- Diamante Colado, G. 2004. "Fraseología del español en la enseñanza del ELE". *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 2, Segundo Semestre 2004.
- Gibbs, R. 1991. "Semantic Analyzability in Children's Understanding of Idioms". *Journal of Speech and Hearing Research* Vol. 34, 613-620.
- Gombert, J.E. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Horn, G. 2003. "Idioms, metaphors and syntactic mobility". *Linguistics* 39 (2003), 245-273.
- Karmiloff-Smith, A. 1992. *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid: Alianza.
- Lakoff, G. 1993. "Contemporary Theories of Metaphor in Ortony", Andrew (ed.) *Metaphor and Thought* (2da edition), Cambridge University Press, 215-245.
- Levorato, M.C. & R. Cacciari. 1992. "Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity". *Journal of Child Language*, 19, 415-

433.

- , 1995. "The Effects of different task on the Comprehension and Production of Idioms of Children". *Journal of Experimental Child Psychology* 60, 261-283.
- , 1999. "Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable?". *European Journal of Cognitive Psychology* 11, 1, 51-66.
- , 2002. "The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults". *Journal of Child Language*, 29, 127-50.
- Montero y León, 2002. "Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología". *International Journal of Clinical and Health Psychology* 2, 3, 503-508
- Navarro, C. 2003. "Didáctica de las unidades fraseológicas", en *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. Viareggio, M. Baroni (Ed.), 95-107.
- Nippold, M. 1998. *Later language Development*. Austin: Pro.Ed.
- Osorio, J. 2004 "Metáfora: El lenguaje de la cognición", en Alarcón Hernández, P.; Cornejo, M.; Muñoz Tobar, C.; Osorio, J.; Rivano, E. y N. Saavedra Carretón (eds.), *Lenguaje y cognición. Estudios en lingüística cognitiva*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Owens, Robert. 2003. "Desarrollo del lenguaje", en M. de Vega y F. Cuetos (eds.), *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta, S.A. pp. 307-73.
- RAE. 2006. *Diccionario de la Lengua Española* Vigésima segunda edición,. Consultado el 27 de junio de 2006 en <http://buscon.rae.es/draeI/>
- Ramos, C. y N. Crespo. 2006. "Relación entre comprensión oral de implícitos y la comprensión de la lectura de textos expositivos". Ponencia presentada II Jornada de Lectura y Escritura: Caminos para la construcción del mundo, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, Argentina.
- Ruiz Gurillo, L. 2001. *Las locuciones en el español actual*. Madrid: Arco libros.
- Sijtsma, K. y I.W Molenaar. 2002. *Introduction to nom parametric item response Theory*. California: Sage Publication.
- Turner, M. 1997. Backstage Cognition of Reason and Choice. Extraído el 22 de junio 2006 de: <http://markturner.org/backcog/bc.html>
- Winner, E. y H. Gardner. 1993. "Metaphor and irony". En *Metaphor and thought*. Ed. Andrew Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 424-443.