

CÓMO INCIDE EL RAZONAMIENTO ANALÓGICO Y LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN LA COMPRENSIÓN DE FRASES HECHAS¹

Nina María Crespo Allende

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso | Chile
ncrespo@ucv.cl

Georgina García Escala

Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena | Chile
gegarcia@userena.cl

Resumen

La comprensión de significados figurados en oralidad forma parte de lo que los investigadores denominan el desarrollo tardío del lenguaje ya que ocurre mayormente después de los seis años (Nippold, 1998). Uno de estos significados figurados son las frases hechas, modismos o unidades fraseológicas que Belinchón (1999) define como expresiones con un significado figurado “prefijado” por el uso, que parecen no tener relación con su significado “literal”. Para comprender estas frases, el sujeto no sólo requerirá de un acervo cultural adecuado, sino que además de una o varias habilidades cognitivas y lingüísticas que le permitan realizar dichas comparaciones en el lenguaje. La hipótesis de este trabajo adjudica un papel relevante al desarrollo de esta comprensión a dos habilidades: el pensamiento analógico verbal y la conciencia metapragmática. Su objetivo es indagar la incidencia de estas dos capacidades en comprensión oral de frases hechas en sujetos en edad escolar. Para ello, se estudió un grupo de 100 escolares chilenos de tercer año básico, a quienes se les aplicó tres instrumentos estandarizados: el test de Comprensión de Inferencias Pragmáticas (IMIP), la Prueba de Razonamiento Analógico Verbal (RAV) y el test de Conciencia Metapragmática (CMP). Los resultados preliminares señalan que existe correlación entre las variables, sin embargo, se puede observar que algunos dominios específicos de la comprensión de frases hechas parecen relacionarse en forma diferente con el razonamiento analógico verbal y la conciencia metapragmática. De esta manera, el desarrollo de la habilidad de comprender frases hechas parece vincularse no solo con la capacidad analógica sino además con elementos relacionados con la autorregulación del lenguaje.

INTRODUCCIÓN

Nippold (1998) acuña el término “tardío” para aquel desarrollo que sufre el lenguaje infantil durante la edad escolar. La autora también señala que los cambios en el lenguaje que ocurren en esta etapa han sido menos estudiados que los evidenciados durante el desarrollo inicial, incluso muchos los consideran irrelevantes, pues aparentemente no habría diferencias demasiado evidentes en la forma en que hablan los niños de distintas edades después de los cinco años. Además, en esta etapa, el desarrollo lingüístico es

¹ Investigación financiada por FONDECYT 1070333.

más individualizado y está guiado por las aptitudes e intereses de cada sujeto y esto hace más difícil trazar líneas en el desarrollo normal del lenguaje en la edad escolar y la adolescencia. No obstante, conocer lo que ocurre con el lenguaje en esta etapa de la vida humana permitiría entender más cabalmente qué implica adquirir el lenguaje oral, su relación con otras modalidades de lo lingüístico, como la escritura y la lectura, y la posible explicación de qué le ocurre a aquellos niños y jóvenes que poseen un rendimiento deficiente en el área del lenguaje durante la edad escolar.

Dentro de los distintos aspectos del lenguaje que parecen desenvolverse en las etapas tardías (sintaxis, vocabulario más abstracto, habilidad para cambiar el registro de acuerdo a la situación comunicativa, la comprensión y producción de significados implícitos, etc.), interesa indagar aquí el desarrollo de la comprensión oral del lenguaje figurado, específicamente la frase hecha de base metafórica. Se sabe poco de cómo se desenvuelve la comprensión en los niños, especialmente si se considera en la lengua española. En el marco de una investigación anterior (proyecto FONDECYT 1040740), fue posible describir cómo iba incrementándose esta comprensión a medida que aumentaba la edad de los niños. En esta investigación, se presenta la tarea de explicar este incremento, dando cuenta de las habilidades cognitivas y metalingüísticas relacionadas con el mismo. Las indagaciones no sólo significarán un aporte al conocimiento de la naturaleza del lenguaje y su desarrollo como ya se señaló, sino también permitirán justificar nuevos enfoques de estimulación e intervención en el desarrollo del lenguaje infantil.

A continuación, se hará una revisión rápida de los conceptos involucrados en el tema, dando un panorama de lo ya conocido e indicando aquellos aspectos nuevos que se considerarán en la investigación presentada en esta ponencia.

EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA FRASE HECHA METAFÓRICA

Cotidianamente, nosotros sabemos utilizar frases como “se salvó por los pelos” o “se rompió el hielo de una reunión”. Estas expresiones o frases hechas, lejos de ser un fenómeno extraño en el idioma, parecen bastante comunes. 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 unidades fraseológicas están compuestas por más de una palabra, con cierto grado de cohesión y determinadas por el uso. Asimismo, ellas poseen un significado propio que va más allá de la simple suma de sus constituyentes. Todas ellas se caracterizan por una fijación formal, desde el punto de vista sintáctico, que puede ser relativa y que abarca una gama de posibilidades (Corpas Pastor, 1997; Ruiz Gurillo, 1997). Existen así, desde 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); pasando por aquellas unidades de fijación intermedia, que permiten modificaciones, pero las opciones están predeterminadas, como “no me cabe/entra en la cabeza”; e incluyendo unidades con fijación absoluta, como en el caso de “en un abrir y cerrar de ojos”, las cuales no permiten cambios estructurales, sin que el significado figurado se vea afectado (Belinchón, 1999). La realidad y la naturaleza de esta variabilidad sintáctica han sido estudiadas detenidamente por Horn (2003). En lo que se refiere a las cualidades semánticas, las unidades fraseológicas destacan por su idiomatidad, ya que cuentan con un significado fijo, el cual no

corresponde a la adición de sus significados literales (Diamante Colado, 2004). Esta condición se debe a que por lo menos uno de sus constituyentes cambia su sentido usual por otro traslaticio o figurado (Diamante Colado, 2004), siendo en muchos casos de base metafórica. Dicha idiomaticidad también puede ser gradual yendo de frases más transparentes (“dormirse en los laureles” o “tener un nudo en la garganta”) a frases más opacas (“dar la lata” o “peinar la muñeca”).

Las unidades fraseológicas pueden ser clasificadas como colocaciones (dinero negro), locuciones (estirar la pata) y refranes(al que madruga, Dios le ayuda); son muy numerosas y presentan formas distintas (Plath, 1996). Un gran número de ellas pueden considerarse como metáforas semilexicalizadas (Chamizo Domínguez, 2005) y, en muchas ocasiones, su constante uso a través del tiempo termina cristalizando su significado figurado, llegando incluso a ser percibidas por el hablante como expresiones literales. En este caso, cabría hablar de metáforas muertas (Chamizo Domínguez, 2005).

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, 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 del mezclaje 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 Wimmer y Gardner (1993), de Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) y de Cacciari y Levorato (1999) apuntarían a la idea de que desarrollar la habilidad de comprender metáforas exigiría tomar consciencia de un uso peculiar del lenguaje, consciencia de la cual carecen los niños menores de 6 años.

Nippold (1998) ubica el desarrollo de la comprensión de frases hechas durante la edad escolar y Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) las enmarcan dentro del desarrollo de la competencia figurativa, estableciendo que la adquisición de estas frases hechas metafóricas se encontraba influida por la mayor transparencia u opacidad semántica de las mismas o por el grado de familiaridad que tuvieran para los niños con los que trabajó. Es por esto que Crespo (2006, proyecto FONDECYT 1040740) en un estudio realizado con 985 niños para evaluar la comprensión de frases hechas transparentes, observó que los niños de kinder (5 años más o menos) son capaces de reconocer aproximadamente el 42% de las mismas (6 de 14).

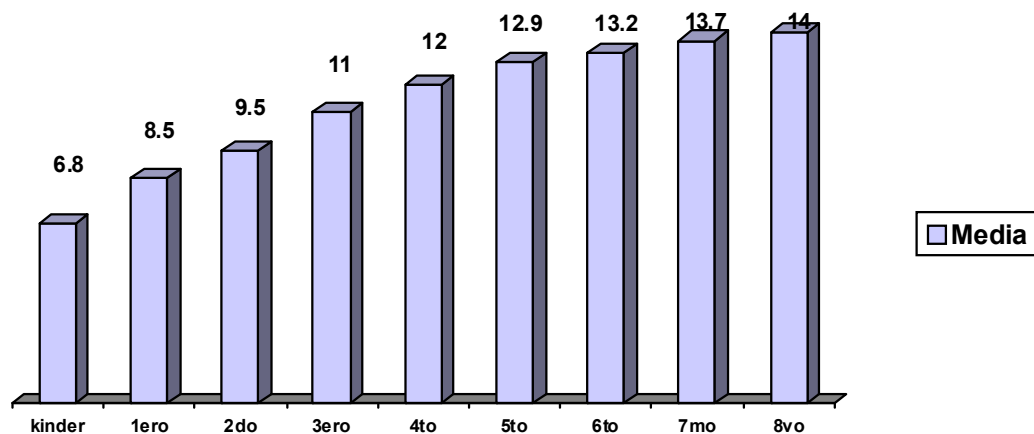


TABLA 1. Medias de frase hecha metafórica por rango de edad.

Asimismo, es posible establecer (tabla 2) que el incremento es más rápido en los primeros años escolares hasta los 10 años (5to básico). Posteriormente, la curva de aumento se vuelve más moderada y entre uno y otro grupo sólo alcanza a uno o dos puntos, concretamente entre 4º y 8º grado hay sólo dos puntos de diferencia. Sería importante completar estos hallazgos con una medición de otros tipos de frases hechas metafóricas que resultaran más opacas semánticamente y menos familiares. Esto permitiría ver su relación con los elementos metapragmáticos y cognitivos que parecieran subyacer a la comprensión de lo metafórico.

HABILIDADES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LO FIGURATIVO

Cabe preguntarse por qué la capacidad de comprender frases hechas metafóricas se desarrolla fundamentalmente en la edad escolar y no antes o después. Por un lado, puede considerarse que ambas dependen de la adquisición por parte del niño de un concepto más sofisticado del lenguaje y su uso (Wimmer y Gardner, 1993) o, mejor dicho, de la relación que establece el lenguaje con el contexto extra o para lingüístico, es decir, su conocimiento metalingüístico o más específicamente metapragmático (Gombert, 1992). Nippold (1998) reconoce que éste es concomitante al desarrollo tardío del lenguaje y Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) lo relacionan con las estrategias interpretativas que utiliza el sujeto, las cuales son parte de su competencia figurativa. Por otra parte, es indudable la relación que existe entre la comprensión de la frase hecha metafórica y el

pensamiento analógico, como lo señalan Vega Rodríguez (1998) y Rodríguez-Mena García (2006).

LO METALINGÜÍSTICO O METAPRAGMÁTICO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FIGURATIVA

La noción de metalingüística nos remite a Jakobson (1985) quien se refiere a aquella actividad lingüística que toma al lenguaje como su objeto. Gombert (1992) amplía el término y a partir de allí la actividad metalingüística no es sólo hablar del lenguaje, sino que también requiere la cognición sobre el lenguaje. Los conceptos planteados por Gombert remiten a la noción de metacognición propuesta inicialmente por Flavell (1979), que alude al conocimiento introspectivo, no siempre consciente, que poseen los individuos acerca de sus propios estados y procesos cognitivos. Junto a este conocimiento, todo sujeto tiene capacidad de planear y monitorear intencionalmente sus propios procesos cognitivos con el objetivo de alcanzar una determinada meta.

A partir de allí lo metalingüístico podría considerarse un subcampo de la metacognición relacionado con el lenguaje y su uso. Tanto Gombert (1992) como más tarde Viatsheslav (1999) incluyen dentro del concepto de metalingüística dos elementos: 1) actividades de reflexión acerca del lenguaje y su uso y 2) habilidades utilizadas intencionalmente para medir y planear el procesamiento lingüístico tanto de comprensión como de producción y pueden estar relacionadas con lo fonológico, lo sintáctico, lo semántico o lo pragmático.

Ahora bien, dentro de lo metalingüístico Gombert (1992) refiere un concepto más específico cuando lo relaciona con el uso oral del lenguaje: la metapragmática. Pratt y Nesdale (1984) la definen como conciencia o conocimiento que uno posee acerca de las relaciones que existen dentro del sistema lingüístico mismo y las relaciones que existen entre el sistema lingüístico y el contexto en el cual se inserta el lenguaje cuando es utilizado oralmente.

Según Gombert (1992) hay dos etapas de desarrollo de la metapragmática, se relacionan con la edad y se diferencian por la capacidad de monitorear las relaciones que se establecen entre el sistema lingüístico en uso y el contexto en el que se utiliza. De esta manera, el autor habla de una etapa de conciencia epipragmática y otra de conciencia metapragmática. La conciencia epipragmática caracteriza la primera etapa de adquisición del lenguaje. En este momento, los niños adaptan sus propias producciones a las situaciones en las cuales ellos se están comunicando y toman en cuenta los parámetros contextuales en su interpretación de los mensajes producidos por otros. Sin embargo, este ajuste parece producirse de una manera más o menos automática y, de hecho, estas habilidades, más que mostrar una conciencia temprana de los aspectos pragmáticos del lenguaje, señalan la inhabilidad de los niños de separar el contexto de sus emisiones. Gombert (1992) señala que para los niños lo que es procesado es un todo inanalizable. No hay una conciencia que identifique los lazos existentes entre lo lingüístico y extralingüístico, porque no hay ninguna distinción entre los dos. La conducta epipragmática se caracteriza por la naturaleza incidental de la adaptación del lenguaje al contexto. El procesamiento lingüístico pareciera producirse pieza por pieza (en forma literal) y es adaptado si la situación requiere que el niño adopte una particular actitud. Desde el punto de vista de la comprensión, Gombert (1992) señala que para el niño pequeño el lenguaje es solamente uno de los elementos del contexto, sin ningún estatus especial, y que

las acciones primeras de los niños son interpretaciones de este contexto, más que instancias del lenguaje contextualizado. Esta idea coincide con la propuesta de Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) quienes se refieren en forma más específica al desarrollo de la competencia figurativa. Para las autoras, el niño atraviesa una serie de fases. La primera de ellas va hasta los cinco años, con la preponderancia de estrategias de decodificación lineal que explicarían la interpretación de las frases hechas metafóricas de forma literal. La indicación de la edad (antes de los cinco años) y la caracterización de la estrategia interpretativa, se parecen a la señaladas en la caracterización de etapa epipragmática de Gombert (1992); no obstante, las autoras más explicar que el fenómeno en términos de discriminación de contexto lingüístico y contexto no lingüístico, sostienen que los niños tiene una visión referencial del lenguaje y creen que su función es sólo referir a una realidad con la cual coinciden. Si esta coincidencia no se da, se debe a un fallo en el hablante o en el oyente.

Tanto Gombert (1992) como Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999, 2002) señalan un cambio que empezaría entre los 6 y 7 años. Gombert (1992) se refiere a una actividad metapragmática, es decir, a una conducta que sin ambigüedades revela reflexión o monitoreo del lenguaje en términos de su relación con el contexto de emisión. Esto se aplica a la conciencia de las ambigüedades referenciales o a los casos en los cuales el niño se vuelve consciente de los mensajes incompletos. Pareciera que esta habilidad de procesar indicios contextuales proseguiría durante la adolescencia y tales índices se vuelven más complejos y probablemente más familiares para el niño. Gombert (1992) señala que este despliegue metapragmático, que aumenta de acuerdo a la edad, tiene relación con el desarrollo del sistema de procesamiento. Así, la posibilidad de tomar en cuenta el incremento de organizaciones complejas, de índices contextuales y de responder a ellas con organizaciones lingüísticas cada vez más sofisticadas, depende de alguna manera del crecimiento en la capacidad de procesamiento en la memoria de trabajo. Este hecho ha sido comprobado en el trabajo de Crespo y Alvarado (2009).

Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999, 2002) también refieren a la relación lenguaje con contexto, pero su explicación hace hincapié en otro aspecto. Para ellas, el niño aprendería más acerca del uso del lenguaje; así, si lo dicho no coincide con lo esperado u observado, aprende que no debe considerarlo un error, sino buscar una fuente alternativa de información que le permita acceder al significado. En un primer momento, el niño acudiría a su conocimiento previo; luego, tendría en cuenta las intenciones de su interlocutor y, finalmente, sería capaz de usar él mismo expresiones figuradas para dar a entender sus ideas. No obstante, Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999), siguiendo lo planteado por Karmiloff-Smith (1992), no hablan de etapas sino de 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, es necesario aclarar que, mientras Gombert no remite al desarrollo de la comprensión de lo figurativo, Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) lo circunscriben sólo a la comprensión de la frase hecha metafórica, realizando algunos trabajos experimentales para observar el cambio interpretativo a los 6 años. Es entonces necesario establecer un nexo claro entre este desarrollo de la comprensión figurativa (tanto de la metáfora como de la ironía) con el desarrollo de esta habilidad metapragmática, tratando de dar cuenta de una relación más clara entre: a) conciencia de la separabilidad y de lo lingüístico y con lo extralingüístico de la relación entre estos dos aspectos; b) concien-

cia y aplicación de las reglas de uso del lenguaje; y c) la capacidad de comprender frases hechas metafóricas e ironías.

EL RAZONAMIENTO ANALÓGICO Y DESARROLLO DE COMPRENSIÓN DE LA FRASE HECHA

El pensamiento analógico es un tipo de razonamiento que consiste en transferir parte de un dominio de conocimiento ya conocido a un dominio nuevo (González, 1997) o, como señala Gentner (1989), transferir conocimiento desde una situación fuente a una situación objetivo. La transferencia de conocimiento se realiza sobre la base de algún tipo de semejanza entre ambas situaciones, a objeto de establecer una correspondencia uno a uno entre una situación y otra.

La definición clásica interpreta a la analogía como una igualdad de proporciones entre cuatro términos. El segundo término está relacionado al primero como el cuarto es al tercero ($A:B :: C:D$). Por ejemplo, “Vaca es a ternero como yegua es a potrillo”. Las tareas de solución de este tipo de analogía exigen igualar la relación entre ambos pares. En primer lugar, se identifica la relación de los términos de cada par y, posteriormente, se establece la relación de semejanza entre ambos pares de términos (Goswami, 1992). Para considerar si dos situaciones son semejantes, Holyoak y Thagard (1997) distinguen tres criterios fundamentales: a) la correspondencia entre las relaciones jerárquicas de un conjunto, b) la semejanza semántica entre los elementos de una situación, y c) la correspondencia entre los aspectos más importantes de ambas situaciones con respecto al objetivo del sujeto razonador.

Este tipo de razonamiento analógico se puede denominar proporcional. Dependiendo de la modalidad, se describen tres grupos específicos: pictórico, léxico y abstractos o de figuras. Las pictóricas son aquellas en las cuales se usan dibujos que representan entidades conocidas; en las léxicas se utilizan palabras que representan conceptos en forma oral o escrita; y, finalmente, en las abstractas se trabaja con figuras geométricas y/o figuras inventadas (Wolf y Gillespie, 1990). Se puede describir a su vez subtipos de analogías pictóricas y léxicas, dependiendo de calidad de la relación. Es así como se presentan analogías con relación de hiponimia, funcional, atributiva, metonimia, antonimia, entre otras (Martínez, Herrera, Valle y Vásquez, 2002).

El pensamiento analógico subyace, entre otros, a la capacidad de categorizar, resolver problemas, explicar y pensar de manera creativa. Bierker (2002) sostiene que dicha capacidad emerge tempranamente en la vida del niño, pero coincide con Nippold (1998) en que se refina y perfecciona entre la edad escolar y la adolescencia. Se destacan dos causas que explicarían este refinamiento. Una de ellas es que los sujetos aprenden más sobre el mundo y sus relaciones, y son capaces de usar esos aprendizajes para razonar sobre relaciones entre situaciones nuevas y diversas (Goswami, 1992). La otra es un incremento en la habilidad para representar múltiples dimensiones, lo que sería una consecuencia de los cambios en la capacidad de la memoria de trabajo (Halford, 1993). Autores como Masterson y Perrey (1999) y Goswami y East (2000) afirman que esta forma de pensamiento es fundamental en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

A lo largo de la teoría, el razonamiento analógico se ha visto relacionado con el razonamiento inductivo. Rodríguez-Mena García (2001; 2006) señala que existen tres posturas vigentes. Una de ellas, propuesta por autores como Nickerson, Perkins y Smith (1990), afirma que el razonamiento analógico y el inductivo sin ser idénticos son del

mismo tipo: se encuadrarían dentro de procesos intelectuales que apuntan hacia un planteo experimental y exploratorio y, en este sentido, se opondrían al razonamiento lógico riguroso. Otra línea –la que ha predominado en los estudios de razonamiento analógico– sostiene que éste es una forma de inducción (De Vega, 1985; Sternberg, 1987; Grossen, 1991, Goswami, 1992) y relaciona este tipo de pensamiento con el desarrollo de la inteligencia general y el aprendizaje de conceptos. Finalmente, están aquellos autores que sostienen que el pensamiento analógico y el inductivo son dos fenómenos independientes que participan de procesos diferentes durante el procesamiento de la información. Entre ellos, Johnson-Laird (1987) ha insistido en la prevalencia de un razonamiento humano más atenido a modelos que a algoritmos fijos. Un pensador perspicaz es aquel que trata de construir modelos alternativos o hace funcionar distintas alternativas de un mismo modelo para encontrar las soluciones a los problemas. Corral (1995) ubica el pensamiento analógico en oposición al inductivo y deductivo, entre los procesos cuya función es la elaboración de representaciones sobre los contenidos de la variación. Estas representaciones se producirían esencialmente en la memoria episódica contextualizada.

El razonamiento analógico subyace sin duda a la interpretación metafórica, al punto que muchas veces la metáfora se ha descrito como una suerte de analogía. Es necesario considerar esta habilidad a nivel de pensamiento como básica para la interpretación lingüística si se quiere configurar un cuadro completo del desarrollo de la comprensión figurativa. La relación pensamiento analógico-metáfora ha sido aceptada en la teoría, pero no tenemos conocimientos de medidas empíricas ni de que haya sido considerada interactuando con otros elementos que parecieran estar influyendo la comprensión de lo figurativo.

METODOLOGÍA

Se consideró una muestra de 500 estudiantes de entre 8 años y 8 años 11 meses que asistían a tercero básico, a ella se le aplicó el instrumento IMIP, test de Comprensión de Inferencias Pragmáticas -que medía comprensión de Frases Hechas- y se seleccionó dos grupos de niños y niñas. El primer grupo de sesenta estudiantes correspondía a los que tenían el puntaje más bajo y en promedio lograban un 20 % de dominio del instrumento. El segundo grupo correspondía a sesenta niños y niñas que habían obtenido los más altos puntajes y demostraban en promedio un dominio de 93%.

INSTRUMENTOS

IMIP (Frases Hechas): La información fue recolectada mediante el instrumento de medición de inferencias lingüísticas IMIP (Crespo, Benítez y Ramos, 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).

CMP: El instrumento utilizado es un dispositivo multimedia compuesto por 29 ítems destinados a medir conciencia metapragmática, creado por Crespo, Pérez y Alfaro

(2008) en el seno del Proyecto FONDECYT 1070333. Los ejercicios que contiene el CMP son de tres tipos: *referente ambiguo*, *instrucciones ambiguas* y *diálogo observado*.

El primer ítem, incluye ejercicios de referente ambiguo. Cada uno de estos ejercicios consiste en una instrucción en la cual se le pide al sujeto que está siendo evaluado que señale un determinado elemento de un contexto no verbal. Ahora bien, el deíctico utilizado en el enunciado no coincide con el contexto que se presenta, es decir, se indica que se debe escoger un determinado elemento (usando el artículo determinado), pero existen varios del mismo tipo. Un ejemplo de esto corresponde al siguiente enunciado: “elije la casa azul con chimenea” y se presentan cinco casas de las cuales más de una es azul con chimenea. Frente a esto, el niño o niña puede presentar tres tipos de respuestas, la primera es darse cuenta de la incongruencia entre el deíctico determinado y el contexto indeterminado que se presenta, dando una respuesta del tipo: “no puedo escoger una, ya que hay dos casa azules con chimenea”, con ella el alumno demostraría conciencia metapragmática y obtendría dos puntos. La segunda, es notar un problema entre el contexto y el enunciado, sin embargo no puede especificar que clase de incongruencia está presenciando, con ella el alumno daría cuenta de una consciencia epipragmática no verbalizable y obtendría un punto. Y la tercera, es escoger cualquier casa sin reflexionar sobre la incongruencia entre enunciado y contexto, con este tipo de respuesta el alumno demostraría un manejo epipragmático y su resultado es cero punto. En cuanto al tipo de ejercicio, podemos destacar que el sujeto evaluado está involucrado como destinatario del enunciado, es decir, es él quien se encuentra frente a una incongruencia y debe resolverla.

El segundo ítem, ejercicio de instrucciones ambiguas, consiste en plantear instrucciones erróneas o incompletas para realizar un determinado juego o tarea, y que debido a una incoherencia no se puede llevar a cabo el ejercicio.

En este tipo de ejercicios las respuestas que pueden dar los sujetos son de tres tipos: darse cuenta del error y especificar cuál es con 2 puntos, lo que estaría evidenciando conciencia metapragmática. La segunda respuesta posible es percibir que hay un error, pero no poder verbalizarlo, en este caso el evaluado dará cuenta de un manejo de conciencia epipragmática y obtendrá un punto. La última respuesta es no percibir el error y de este modo comenzar a jugar, obteniendo cero punto y demostrando un manejo epipragmático. Al igual que el anterior, en este ítem los sujetos evaluados están involucrados como destinatarios de las indicaciones que se dan, pues son ellos quienes deben realizar las instrucciones.

En el caso del ítem tres, diálogo observado, los niños y niñas evaluados deberán observar un diálogo en el cual existe un mal entendido, es decir, el emisor indica en forma ambigua a otro sujeto que realice algo, y este último lo hace incorrectamente. Para llevar a cabo el ejercicio se le pide al niño o niña evaluado que responda si el destinatario interpretó correctamente la intención de su emisor y luego se le pregunta por el origen de este error, si es por parte del emisor o receptor. Para este ítem los sujetos podrán dar tres tipos de respuestas: percatarse del mal entendido y culpar al emisor por la equivocación cometida por el destinatario de su enunciado, con 2 puntos y dar cuenta de conciencia metapragmática. Darse cuenta y culpar al destinatario del enunciado, con 1 punto demostrando conciencia epipragmática. Finalmente, no darse cuenta del mal entendido, con 0 punto y dar cuenta de un manejo epipragmático. A diferencia de los ejercicios

anteriores en este tipo el sujeto es testigo del mal entendido, por lo cual, no está directamente involucrado como en los ítems anteriores.

El instrumento utilizado para la investigación muestra muy alta confiabilidad de un 0,88 en el Coeficiente del Alpha de Cronbach. (Montenegro y Pérez, 2007).

RAV: Prueba de Razonamiento Analógico Verbal (Prueba RAV) y es un instrumento que tiene como finalidad evaluar el nivel de comprensión de analogías proporcionales o clásicas y de analogías funcionales o de transferencia (García, 2008). En la presente investigación sólo se consideró la parte relativa a las analogías proporcionales o clásicas, ya que estudios anteriores (Montenegro y Pérez, 2007) demostraron que esta parte del instrumento tenía una confiabilidad muy alta (Alpha de Cronbach 0,88). Por el contrario, el apartado de analogías funcionales que compone el mismo instrumento obtuvo un bajo nivel de confiabilidad (Alpha de Cronbach 0,28), por lo que actualmente está siendo reevaluado (García, 2008).

Para medir la capacidad de razonamiento analógico verbal de los individuos se les propuso que resolvieran analogías proporcionales o clásicas, para ello se les solicitó que elicitaran respuestas a fin de completar las analogías propuestas. En esta caso, se entrega un enunciado proposicional incompleto: dos pares de términos que están relacionados semánticamente, y un tercer término que está libre. El niño debe descubrir la relación semántica en el análogo, a fin de establecer la misma relación en el tópico (García, 2008).

RAV (García, 2008), se han agrupado las analogías que tienen mayor afinidad semántica a fin de que el sujeto pueda identificar la relación propuesta. De este modo se han conformado tres grupos:

| GRUPO | TIPOS DE ANALOGÍAS | EJEMPLO |
|----------|---|--|
| A | Analogías de antonimias (antónimos) y sinonimias (sinónimos). | Norte es a sur como este es a (oeste). |
| B | Analogías atributivas (adjetivos), funcionales (utilidad del objeto) y causativas (agente que realiza la acción). | Sol es a calor como nieve es a (frío). |
| C | Analogías de metonimias (designar una cosa con el nombre de otra) e hiponimias (palabras que poseen los rasgos semánticos de otra más general). | Aletas es a pez como alas es a (pájaro). |

TABLA 2. Resumen de Prueba RAV.

Cada tipo de analogía a su vez está conformada por nueve ítems que van de menor a mayor complejidad, ordenados al azar al interior de cada grupo. Se otorga un punto por respuesta correcta, y cero punto por respuesta incorrecta. La realización de la Prueba RAV es individual, y se aplicó en el establecimiento escolar de cada individuo durante su jornada académica.

Cada tipo de analogía a su vez está conformada por nueve ítems que van de menor a mayor complejidad, ordenados al azar al interior de cada grupo. Se otorga un punto por respuesta correcta, y cero punto por respuesta incorrecta. La realización de la Prueba RAV es individual, y se aplicó en el establecimiento escolar de cada individuo durante su jornada académica.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el análisis de los resultados se presentarán por una parte cuáles fueron los resultados en CMP y RAV de aquellos sujetos que se ubican en el grupo de alumnos con un nivel de comprensión de frases hechas más bajos y, por otra, de aquellos que se ubican en el grupo más alto.

Antes, es necesario destacar que en este grupo se observa una gran diferencia en el nivel de comprensión de las frases hechas. Así, los estudiantes que se ubican en el nivel más bajo de comprensión de frases hechas comprenden sólo un 26 % de las frases evaluadas, a diferencia de aquellos que se ubican en un nivel más alto que comprenden el 86 % de ellas.

Nivel de comprensión de frases hechas bajo

Como se puede ver en la Tabla 3, en el grupo de estudiantes que alcanza un nivel de comprensión de frases hechas bajo (26 %) se observa un nivel de desarrollo en razonamiento analógico adecuado y un nivel de desarrollo en conciencia metapragmática bajo. Así, en el razonamiento analógico alcanzan un porcentaje de 57 %, es decir, que pueden establecer similitudes en el lenguaje. En cambio, en la habilidad metalingüística alcanzan un porcentaje de 34 %, porcentaje que nos permitiría considerar que llevan a cabo más habitualmente una regulación epipragmática, es decir, más automática y susceptible de error cuando usan de la lengua en contexto.

| INSTRUMENTO | PROMEDIO | PORCENTAJE DE DOMINIO |
|-------------|----------|-----------------------|
| IMIP | X 4 | % 26 |
| RAV | X 36.6 | % 57 |
| CMP | X 10 | % 34 |

TABLA 3. Bajo nivel de comprensión de frases hechas y promedios en CMP y en RAV.

Nivel de comprensión de frases hechas alto

Como puede verse en la tabla 4, en el grupo de estudiantes que alcanza un nivel de comprensión de frases hechas alto se observa un nivel de desarrollo en razonamiento analógico alto y el nivel de desarrollo en conciencia metapragmática sigue siendo bajo. Así, en la capacidad analógica alcanzan un porcentaje de 75 %, es decir, que pueden realizar diversas comparaciones en el lenguaje para establecer similitudes semánticamente más complejas. En cambio, en la habilidad metalingüística los sujetos alcanzan un porcentaje de 31 %, porcentaje que nos permitiría considerar que este grupo también lleva a cabo más habitualmente una regulación epipragmática, es decir, más automática y susceptible de error, cuando usan la lengua en contexto.

| INSTRUMENTO | PROMEDIO | PORCENTAJE DE DOMINIO |
|-------------|----------|-----------------------|
| IMIP | X 13 | % 86 |
| RAV | X 48 | % 75 |
| CMP | X 9,9 | % 31 |

TABLA 4. Alto nivel de comprensión de frases hechas y promedios en CMP y en RAV.

A partir de estos datos, se puede señalar que el dominio de la variable razonamiento analógico se daría a más temprana edad que el de conciencia metapragmática. En concordancia con lo postulado por Nippold (1998) y Goswami (1991), la habilidad cognitiva de razonar analógicamente o de encontrar similitudes entre entidades diferentes es de aparición temprana en los niños. Además, acorde a lo señalado por diversas investigaciones, esta habilidad se perfecciona cuando el niño ingresa a la escuela ya que se ve enfrentado a un lenguaje más formal (Nippold, 1992; Goswami, 1991, 1992) adquiere mayor conocimiento del mundo y de sus relaciones y su memoria de trabajo ha cambiado (Halford, 1993) favoreciendo que realice representaciones de múltiples dimensiones. Así, esta capacidad cognitiva de comparar y encontrar similitudes, algunos escolares ya la estarían aplicando al lenguaje favoreciendo su interpretación de frases hechas. Es más, en los sujetos que logran un nivel más alto de comprensión (86%), el pensamiento analógico también aparece más desarrollado.

En cambio, la conciencia metapragmática o el conocimiento que se poseen los escolares de esta edad acerca del sistema lingüístico y de cómo se relaciona éste con el contexto, es de aparición más tardía. En concordancia con lo planteado por la teoría, los niños a esta edad, si bien han abandonado la visión referencial que poseen del lenguaje gracias a la adquisición de conocimientos (Gombert, 1992; Levorato y Cacciari, 1992) estarían en una fase epipragmática en la cual el sujeto no diferenciaría lo lingüístico de lo no lingüístico y –por ello– realizaría un ajuste automático de la información para interpretar. En este sentido, la CMP estaría igualmente baja tanto en sujetos con alto o bajo puntaje en interpretación de frases hechas, lo que permitiría suponer que no revisita una relación clara con esta habilidad.

CONCLUSIÓN

Ahora bien, se ha demostrado que tanto el RAV como la CMP dependen del desarrollo de la memoria de trabajo, sin embargo, este factor no iguala sus ritmos de desarrollo. En este sentido es posible afirmar que, teniendo como base el mismo mecanismo nemónico, el primero pareciera desarrollarse más rápido que el segundo. Tal vez esto obedezca a que cada uno de ellos funciona en base a recursos diferentes, la categorización y el conocimiento de mundo el primero y la discriminación entre lo lingüístico y lo no lingüístico el segundo.

En cuanto a lo que dichos resultados significan para la interpretación figurativa de las frases hechas de la lengua, podría decirse que esta depende más claramente del pensamiento analógico y –por lo tanto– del conocimiento del mundo y de su categorización. Esta interacción, podría parecer evidente, sin embargo, deja muestra una vez más la dinámica del desarrollo lingüístico caracterizada por psicólogos y lingüistas. La posible interrelación entre interpretación figurativa y pensamiento analógico, dejan al descu-

bierto la dinámica entre el conocimiento cultural que conlleva una lengua y el desenvolvimiento de las habilidades individuales del sujeto. Así, el desarrollo del razonamiento analógico verbal de cada individuo, parece estar conectado con las exigencias interpretativas que su comunidad de habla introduce a través del uso cotidiano de la fraseología con base figurativa. No puede decirse si es el razonamiento analógico verbal, el que influye en la comprensión de frases hechas o que la familiaridad con las frases hechas incida en este desarrollo, pero es evidente la interinfluencia entre estos dos elementos. Una vez más queda al descubierto la doble naturaleza social e individual que está en génesis de la cognición y el lenguaje humano.

BIBLIOGRAFÍA

- BELINCHÓN, M. (1999). "Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión", en M. DE VEGA y F. CUETOS (ed.) *Psicolingüística del español*, pp. 307-73. Madrid: Trotta.
- BIERKER, E. (2002). *Analogical Thinking: Bringing the Past, Present, and Future into Relationship*. Disponible en <http://www.collegetransitiongroup.com/GallagherAnalogyPaper.pdf>
Consulta: 06/2006.
- CACCIARI, C., y M. C. LEVORATO (1999). "The effect of semantic analisability of idioms in metalinguistic tasks", in *Metaphor and Symbol*, 13(3), pp. 159-178.
- CHAMIZO DOMÍNGUEZ, M. (2005). *La metáfora (Semántica y pragmática)*. Disponible en <http://ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/cap3.htm> Consulta: 06/2006.
- CORPAS PASTOR, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CORRAL, R. (1995). *El estudio de la memoria en la psicología cognoscitiva contemporánea*. La Habana: Félix Varela.
- CRESPO, N. y C. ALVARADO (2009). "Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares" (en proceso de edición).
- CRESPO, N., R. BENÍTEZ 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*, pp. 142-151. Valdivia: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, filial Chile.
- CRESPO, N., D. PÉREZ y P. ALFARO (2008). "¿Cómo comprenden los niños las locuciones? Posibles influencias de la transparencia y la familiaridad", en *Onomázein*, 1, pp. 95-111.
- CRESPO, N. (2006). "La comprensión de la Frase Hecha en la lengua oral. Un desarrollo tardío del lenguaje" (manuscrito en elaboración).
- DE VEGA, M. (1985). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- DIAMANTE COLADO, G. (2004). *Fraseología del español en la enseñanza del ELE caracterización general y principios metodológicos con especial atención a los somatismos*. Disponible en <file:///E:/FRASEOLOG%CDA%20DEL%20ESPA%D1OL.htm>
Consulta: 06/2006.
- FLAVELL (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive - Developmental Inquiry", en *American Psychologist*, vol. 34, pp. 705-712.
- GARCÍA, G. (2008). "Una propuesta de medición del razonamiento analógico verbal", en *Revista de Fonoaudiología*. Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Valparaíso, Chile (en prensa).
- GENTNER, D. (1989). "The Mechanisms of Analogical Learning", en S. Vosniadu y A. Ortony (ed.) *Similarity and Analogical Reasoning*. New York: Cambridge University Press.
- GOMBERT, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- GONZÁLEZ, (1997). *Aprendizaje por analogía. Análisis del proceso de inferencia analógica para la adquisición de nuevos conocimientos*. Madrid: Trotta.
- GOSWAMI, U. (1991) Analogical reasoning: What Develops? A review of research and theory. *Child Development*, 62, 1-22.

- GOSWAMI, U. (1992). *Analogical reasoning in children*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- GOSWAMI, U. y M. East (2000). "Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues", en *Applied Psycholinguistics*, 21, pp. 63-93.
- GROSSEN, B. (1991). "The Fundamental Skills of Higher Order Thinking", en *Journal of Learning Disabilities*, 24, 6, pp. 343-353.
- HALDFORD, G. S. (1993). *Children's understanding: The development of mental models*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- HOLYOAK, K. y P. THAGARD (1997). "The analogical Mind", en *American Psychologic*, 52 (1) pp. 35-44.
- HORN, G. (2003). "Idioms, metaphors and syntactic mobility", en *J. Linguistic*, 39, pp. 245-73.
- JAKOBSON, R. (1985). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- JONSON-LAIRD, J. (1987), "Capacidad de razonamiento deductivo", en R. STERNBERG *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Paidós.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid: Alianza.
- LAKOFF, G. (1993). "Contemporary Theories of Metaphor", en A. ORTONY (ed.) *Metaphor and Thought*, 2º ed. Cambridge University Press.
- LEVORATO, M. y R. CACCIARI (1992). "Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity" en *Journal of Child Language*, 19, pp. 415-433.
- LEVORATO, M. y R. CACCIARI (1995). "The Effects of different task on the Comprehension and Production of Idioms of Children", en *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, pp. 261-283.
- LEVORATO, M. C. y C. CACCIARI (1999). "Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable?", en *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 1, pp. 51-66.
- LEVORATO, M. C. y C. Cacciari (2002). "The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults", en *Journal Of Child Language*, 29, pp. 127-50.
- MONTENEGRO, C. y M. PÉREZ (2007). "Análisis Estadístico de la prueba CMP". Documento interno de Fondecyt 1070333.
- MARTÍNEZ, L., C. HERRERA, J. VALLE y M. VÁSQUEZ (2002). "Razonamiento analógico verbal y no verbal en niños preescolares con trastorno específico del lenguaje", en *Revista Chilena de Fonoaudiología*, vol. 3, nº 1, pp. 5-24.
- MASTERSON, J. y C. PERRY (1999). "Training analogical reasoning skills in children with language disorders, en *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, pp. 53-61.
- NICKERSON, R., D. PERKINS y E. SMITH (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- NIPPOLD, M. (1998). *Later language development. The school age and adolescent years*. Austin: Proed.
- OSORIO, J. (2004). "Metáfora: del lenguaje a la cognición", en P. ALARCÓN, M. F. CORNEJO, C. MUÑOZ, J. OSORIO, E. RIVANO y N. SAAVEDRA *Estudios en lingüística cognitiva*. Concepción: Universidad de Concepción.
- PLATH, O. (1996). *Folklore religioso chileno*. Universidad de Chile, Santiago.
- PRATT, C. y A. R. NESDALE (1984). "Pragmatic awareness in children", en W. E. TUNMER, C. PRATT y M. L. HERRIMAN (ed.) *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag.
- RAE (2006). *Diccionario de la lengua española*, 22º ed. Disponible en <www.rae.es>
Consulta: 27/06/2006.
- RODRÍGUEZ-MENA GARCÍA, M. (2001). *Diagnóstico y estimulación del razonamiento analógico en los escolares. Implicancias para el aprendizaje*. Disponible en <<http://www.psicologiaonline.com/ciopa2001/actividades/26/index.html>>
Consulta: 25/05/2006.

- RODRÍGUEZ-MENA GARCÍA, M (2006). *Aprendiendo a través de analogías*. Biblioteca Virtual Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, Argentina.
- RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia, Universitat.
- STERNBERG, R. (1987). “Razonamiento, solución de problemas e inteligencia”, en *Inteligencia humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona: Paidós.
- TURNER, M. (1997). *Backstage Cognition of Reason and Choice*. Disponible en <<http://markturner.org/backcog/bc.html>> Consulta: 06/2006.
- VEGA RODRÍGUEZ, M. (1998). “La actividad metafórica: entre razón calculante y razón intuitiva”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- VIATCHESLAV, B. K. (1999). “Aspects of Metalinguistic Activity”, en *Lexicon and lexicography*, 10, pp. 64-68.
- WIMMER, E. y H. GARDNER (1993). “Metaphor and Irony”, en A. Ortony (ed.), *Metaphor and thought*, pp. 83-111. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOLF, N. y L. GILLESPIE (1991). *Analogies for thinking and talking. Wors, pictures, and figures*. Tucson: Communication Skill Builders.