



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA

**COMPRENSIÓN DE FRASES HECHAS METAFÓRICAS EN NIÑOS
CON TRASTORNO ESPECÍFICO DE LENGUAJE MIXTO**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE FONOAUDIÓLOGO Y AL GRADO DE
LICENCIADO EN FONOAUDIOLOGÍA**

ALUMNAS
MACARENA ESPINOZA PÉREZ DE TUDELA
JEANETTE GUERRA PASTÉN
VIVIANA ULLOA ORTIZ

PROFESORAS GUÍAS
DRA. NINA CRESPO ALLENDE
FLGA. DENISSE PÉREZ HERRERA

VALPARAÍSO, 2006

AGRADECIMIENTOS

Nuestros sinceros agradecimientos a todos aquellos que nos ayudaron, de una u otra forma, en la realización de este seminario, en especial a nuestras tutoras Nina Crespo y Denisse Pérez, quienes con su constante apoyo, dedicación y enseñanza nos han guiado durante este proceso. También queremos agradecer a los distintos establecimientos educacionales, en particular a los fonoaudiólogos y directores, los que nos acogieron con voluntad y generosidad durante el periodo de evaluación.

Finalmente damos gracias a nuestras familias, las cuales nos brindaron su paciencia, cariño y fuerza durante el desarrollo de esta investigación.

ÍNDICE

Contenido	Pág.
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
MARCO TEÒRICO	8
1. Trastorno Específico de Lenguaje	8
1.1. Trastorno Específico de Lenguaje Mixto	11
1.2. Evaluación en TEL	15
2. Comprensión del lenguaje oral	18
3. El lenguaje no literal: la frase hecha metafórica	21
3.1. Definición de metáfora	21
3.2. Etapas de la metáfora	22
3.3. Metáfora y frases hechas	24
3.4. Tipos de frases hechas	25
3.5. Comprensión de frases hechas metafóricas	28
3.6. Desarrollo de la comprensión de frases hechas metafóricas	29
METODOLOGÍA	32
1. Diseño de estudio	32
2. Objetivos	32
2.1. Objetivo General	32
2.2. Objetivos Específicos	32
3. Universo y selección de muestra	33
3.1. Universo	33
3.2. Muestra	33
4. Variables	34
4.1. Variables Independientes	34
4.2. Variable Dependiente	34

5. Instrumentos	34
5.1. Instrumento de selección de muestra	34
5.2. Instrumento de evaluación de la muestra	34
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	36
1. Comprensión de frases hechas metafóricas	36
1.1. Prueba de normalidad de datos	36
1.2. Distribución de grupos	36
1.3. Comparación del nivel comprensivo de frases hechas metafóricas	37
1.4. Comparación del nivel comprensivo de frases hechas metafóricas por grupo etáreo	38
2. Tipificación de las respuestas erradas para el grupo con TEL	41
CONCLUSIÓN	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	51

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es describir la capacidad que tienen los niños con TEL Mixto para comprender las frases hechas metafóricas, a través de la aplicación del IMIP (Instrumento de Medición de la Comprensión de Inferencias Pragmáticas). Durante la primera fase, se evaluaron 90 niños con TEL Mixto de la quinta región entre 5 y 8 años, a través de este software interactivo. Confrontando sus resultados con aquellos obtenidos por 90 niños sin el trastorno, extraídos de la base de datos del IMIP, en el marco del proyecto FONDECYT 1040740 del año 2004. En este sentido, los rendimientos generales reflejaron un 11.8 % de diferencia en desmedro de los sujetos con TEL, lo que se ratificó con las diferencias parciales obtenidas a los 5, 6 y 7 - 8 años, las que correspondieron a 10.7 %, 8 % y 17.3 % respectivamente. En consecuencia, se demostraron discrepancias significativas entre ambos grupos, comprobándose que el Trastorno Específico de Lenguaje Mixto limita la comprensión de frases hechas metafóricas. Por otra parte, se analizaron las respuestas incorrectas de los niños con TEL Mixto, ya sea literal o distractora. Lo anterior, reflejó la tendencia a elegir la alternativa literal conforme aumentaban de edad (57.8 % a los 5 años, 59.4 % a los 6 años y 65.1 % a los 7 - 8 años), permitiendo establecer un avance gradual hacia la competencia figurativa.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una alteración que se caracteriza por un déficit en la adquisición y/o desarrollo del lenguaje, el cual carece de una patología de base. La heterogeneidad de su manifestación en la población infantil exige un proceso evaluativo exhaustivo, que valore las distintas dimensiones comunicativas. En este sentido, el estudio del nivel pragmático resulta trascendental, ya que permite cotejar el funcionamiento del lenguaje en distintos contextos situacionales. Paradójicamente, esta área carece de exploraciones, enfocándose principalmente en la vertiente expresiva, es decir, en las conductas del niño durante la interacción con su interlocutor, soslayándose la vertiente comprensiva. Dicha situación, se debe, en mayor medida, al difícil acceso que se tiene acerca de los procesos mentales que realiza el receptor para poder interpretar correctamente las intenciones de su emisor. Esto adquiere mayor relevancia si se toma en cuenta que gran parte de los enunciados que proferimos, no concuerdan con aquello que se expresa literalmente, como es el caso de las frases hechas metafóricas, las que constituyen una categoría dentro del lenguaje no literal, muy utilizadas durante la conversación cara a cara.

Por consiguiente, este estudio descriptivo propone analizar una de las posibles limitaciones que trae consigo el TEL respecto al lenguaje no literal, específicamente, la comprensión de enunciados metafóricos. De esta forma, la presente tesis tiene como finalidad comparar la capacidad comprensiva de frases hechas metafóricas entre niños con TEL Mixto y aquellos sin la patología. Para ello, se mide el rendimiento de la comprensión de este tipo de estructuras por grupo etéreo, a través de un software interactivo computacional: Instrumento de Medición de la Comprensión de las Inferencias Pragmáticas (IMIP), creado previamente en el proyecto FONDECYT 1040740. Cabe mencionar, que este primer acercamiento otorga datos cuantitativos, lo que permitirá complementar la descripción del cuadro.

Para lograr el objetivo propuesto, en primer lugar, se presenta el sustento teórico, donde se describe a fondo el Trastorno Específico de Lenguaje Mixto, exponiendo sus características, sintomatología y métodos de evaluación. Posteriormente, se esboza el proceso de comprensión oral y los mecanismos que lo permiten. Luego, se ahonda en el

fenómeno de las frases hechas metafóricas, sus características, la adquisición y comprensión de éstas. En segunda instancia, se presenta la metodología del estudio, la que consta de los objetivos de la investigación, las características de la muestra utilizada y descripción de los instrumentos, tanto de selección de la muestra como de evaluación. En tercer lugar, se expone los análisis descriptivos y estadísticos de los datos obtenidos, además de la discusión de los hallazgos y reflexiones que los resultados sugieran en virtud de las variables estudiadas. Por último, se concluye con las proyecciones, limitaciones e implicancias para la comunidad fonoaudiológica que resulten de esta investigación.

MARCO TEÓRICO

Al estudiar los mecanismos que permiten la interacción cara a cara, destacan las habilidades para producir e interpretar enunciados en los cuales su significado no concuerda con el análisis literal de sus partes. Estos recursos que se utilizan frecuentemente en la comunicación son las denominadas estructuras no literales, dentro de las cuales se encuentran las frases hechas metafóricas. Estas preferencias se caracterizan por formar parte del repertorio lingüístico de una cultura, pero requieren de ciertas habilidades para ser comprendidas. Sin embargo, en la actualidad, son escasos los estudios acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje figurativo, destacando la carencia de aquellos que se refieren a patologías del lenguaje en la niñez.

El presente marco teórico propone un acercamiento al estudio de la comprensión de frases hechas metafóricas en niños que con Trastorno Específico de Lenguaje Mixto. Para esto, se enmarca la patología en cuestión, destacando el origen, los criterios para su clasificación, la sintomatología, además del proceso de evaluación que permite su diagnóstico. Luego, se presenta una síntesis de las investigaciones psicolingüísticas que pretenden explicar el proceso de la comprensión oral. Finalmente, se definen las frases hechas metafóricas dentro del lenguaje no literal.

1. **Trastorno Específico de Lenguaje**

En la clínica fonoaudiológica, es frecuente trabajar con niños que presentan una significativa limitación en la adquisición y/o desarrollo del lenguaje, sin evidenciar una sintomatología de base que pudiera explicarla. Actualmente, este perfil lingüístico se denomina Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y se subdivide en expresivo o mixto, dependiendo del o los procesos que se vean afectados. Cabe señalar, que esta nomenclatura no es arbitraria, por el contrario, responde a un largo y complejo mecanismo, en donde diversos especialistas del lenguaje han enfocado su interés, realizando investigaciones teóricas y prácticas para clasificar dicha patología.

Cronológicamente, la evolución terminológica se inicia alrededor de los años sesenta, cuando el término disfasia comienza a sustituir a los de afasia evolutiva, síndrome

afasíde, afasia expresiva-receptiva, entre otros. En aquella época, científicos franceses y españoles reconocen una incongruencia entre el concepto y la patología, ya que afasia hace referencia a la ausencia del lenguaje, mientras que disfasia señala un trastorno más o menos grave de dicha capacidad. Por otra parte, la comunidad científica anglosajona comienza a difundir los términos: retraso del lenguaje, deterioro del lenguaje, trastorno evolutivo del lenguaje y trastorno específico del lenguaje. Esto último se debió a la necesidad de neutralizar la connotación neurológica que deriva de los términos afasia–disfasia, los cuales no concuerdan con la ambigüedad etiológica que caracteriza al TEL (Aguado, 1999).

Posteriormente, la noción de Trastorno Específico del Lenguaje fue ganando terreno en desmedro de las otras posturas. De este modo, a partir de la década de los ochenta, se masificó ampliamente el término, ya que permitía englobar, en una misma categoría, conductas retrasadas y desviadas. En definitiva, aquellos conceptos como disfasia, retardo y retraso, al no cumplir con los requisitos antes expuestos, fueron desplazados progresivamente hacia la denominación de cuadros diferenciales (Aguado, 1999).

Producto de lo anterior, y con el objetivo de seguir acotando límites, los TEL se han definido de acuerdo a distintos criterios de identificación, estos son: exclusión, especificidad, discrepancia, y evolución, los que brindan mayor respaldo al momento de diagnosticar. El primero se refiere a los problemas y alteraciones que deben descartarse a la hora de evaluar un posible TEL. Así pues, se excluye retraso mental, deficiencias auditivas y daños cerebrales. También, se descarta esta patología por la presencia de disturbios emocionales severos, anormalidades bucofonatorias y deprivación sociocultural (Mendoza, 2001).

El criterio de especificidad establece que sólo deben estar alterados los dominios lingüísticos, asumiéndose la indemnidad de las demás funciones. No obstante, estudios cognitivos actuales han señalado la posibilidad de que en el TEL puedan existir deficiencias en la ejecución de tareas, tanto lingüísticas como no lingüísticas. De esta manera, se demostraría la existencia de funciones cognitivas alteradas en estos individuos (Mendoza, 2001).

Por su parte, el criterio de discrepancia considera la relación entre las habilidades lingüísticas y cognitivas. De esta forma, se establece que, si existen al menos doce meses de diferencia entre la edad mental y la edad de lenguaje expresivo, se estaría ante un Trastorno Específico de Lenguaje. También, existiría dicha patología en casos donde se presenta como mínimo un año de desfase entre la edad mental y la de lenguaje receptivo. Del mismo modo, ocurre si se observa por lo menos un año de discrepancia entre la edad mental y la edad lingüística compuesta, es decir, tanto a nivel expresivo como comprensivo (Mendoza, 2001).

Por último, según el criterio evolutivo se discriminaría el TEL de otras patologías similares de lenguaje, por su carácter duradero y resistencia al tratamiento (Monfort y Juárez, 1993). Así pues, se diferenciaría del retraso del lenguaje debido a que este último evoluciona hacia la normalidad y suele responder positivamente al tratamiento (Mendoza, 2001).

En la actualidad, la definición más característica sobre Trastorno Específico del Lenguaje procede de la ASHA (American Speech- Language- Hearing Association, 1980):

Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo (cit. en Mendoza, 2001:26).

Esta definición indica que estos trastornos pueden afectar a todas o a algunas de las dimensiones del lenguaje, asumiendo implícitamente la heterogeneidad de la población con TEL. Esto último dificulta determinar las habilidades que presentan alteración en cada uno de los casos. Es decir, los Trastornos Específicos de Lenguaje no se caracterizan por ser una categoría clínica global, sino que constituyen una población heterogénea (Mendoza,

2001). Pese a estas dificultades, Bishop (1997) señala que este trastorno se presenta entre un cuatro a siete por ciento en niños de habla inglesa. Sin embargo, se destaca la carencia de este tipo de estudios en habla hispana, por ende no se encuentra una prevalencia de la patología (Aguado, 1999).

Dada la complejidad y heterogeneidad del TEL, tanto en su manifestación como en la causa, se dificulta el diagnóstico y la determinación de su naturaleza (Martínez, Palomino, De Barbieri y Villanueva, 2003). De este modo, se le considera como el resultado de la influencia de distintos factores, ya ocurran durante el periodo pre, peri o postnatal. Sin embargo, las últimas investigaciones, donde destacan estudios de afiliación, de comparación en mellizos monocigóticos y dicigóticos con TEL y de genealogía, indicarían que esta patología es consecuencia, al menos, de factores genéticos, presentando una alta heredabilidad. No obstante, esta influencia no explicaría totalmente el trastorno, por tanto, es necesario contar con la posible presencia de agentes ambientales (Aguado, 1999).

Por otra parte, la tipología más utilizada en la clínica, para definir y clasificar los Trastornos Específicos de Lenguaje, es la cuarta edición del Manual de Diagnóstico de los Trastornos Mentales, DSM-IV. Éste reconoce al TEL dentro de los trastornos de la comunicación y lo divide en expresivo y mixto. El primero se caracteriza por presentar capacidades lingüísticas expresivas por debajo del nivel de inteligencia no verbal y desarrollo receptivo. En particular, se aprecia: limitado vocabulario, dificultades en la memorización de palabras, estructuración de oraciones y errores en la conjugación verbal. Según esta clasificación, además de los síntomas expresivos, el TEL Mixto presenta un compromiso a nivel de la comprensión de palabras, frases o tipos específicos de palabras (Mendoza, 2001).

1.1. Trastorno Específico de Lenguaje Mixto

Como su nombre lo indica, el Trastorno Específico de Lenguaje Mixto afecta tanto la capacidad de producción lingüística, como la comprensión de los enunciados. Por consiguiente, al momento de evaluar los aspectos formales del lenguaje, se observan puntajes significativamente inferiores a la norma, contrastando con el nivel cognitivo, que se encuentra dentro de lo esperado para la edad. Ahora bien, dentro de las características

que conforman la patología, se observan síntomas lingüísticos y no lingüísticos (Aguado, 1999).

En cuanto a los síntomas lingüísticos, se postula que los niños con Trastorno Específico del Lenguaje presentan problemas fonológicos expresivos (Aguado, 1999). Asimismo, se refiere que estas manifestaciones se observan con mayor facilidad, mientras que las habilidades receptivas pueden ser atribuidas a problemas atencionales, auditivos o cognitivos. A su vez, respecto de los trastornos de producción fonológica en TEL, se observa que estos niños vocalizan con menor frecuencia y utilizan grupos consonánticos limitados. Además, su configuración silábica es restringida y presentan una historia de balbuceo de menor complejidad. En definitiva, se evidencia un sistema fonológico retrasado, que se manifiesta por la presencia de procesos fonológicos de simplificación más allá de los 6 a 7 años (Monfort y Juárez, 1993; Mendoza, 2001; Aguado, 1999).

Del mismo modo, el nivel fonológico receptivo se encuentra significativamente descendido. Así pues, esta dificultad se refleja dentro de un amplio rango de estímulos auditivos, tanto verbales como no verbales (Aguado, 1999). Desde este punto de vista, las mayores dificultades se observan en la limitada capacidad para procesar sonidos breves en sucesiones rápidas (limitación de procesamiento temporal). También, se postula que los niños con TEL presentan deficiencias en la memoria de corto plazo; por ende, procesan el input auditivo lentamente, dependiendo tanto de la cantidad como de la complejidad de la información (Monfort y Juárez, 1993; Mendoza, 2001; Aguado, 1999).

En relación al aspecto semántico, las investigaciones señalan que durante las primeras etapas de adquisición del lenguaje, la producción y comprensión del vocabulario no se desarrollan en forma paralela. Así pues, se considera que alrededor de los 2 años, los niños comprenden más palabras de las que producen, aunque a partir de esa edad ambos procesos se alinean (Mendoza, 2001). Sin embargo, en los niños con TEL, la diversidad léxica se encuentra reducida en comparación a sus iguales. Al respecto, las dos teorías que dan cuenta de estos fenómenos son las mismas que explican los trastornos fonológicos: limitación en el procesamiento temporal y déficit en la memoria de corto plazo. Estos enfoques señalan que existen alteraciones en la comprensión, producción y aprendizaje de nuevas palabras a partir de contextos orales. Asimismo, exponen que el acceso al vocabulario, ya establecido en el léxico mental, resulta lento y poco eficaz. En síntesis, las

dificultades de los niños con este trastorno se hacen más evidentes en enunciados nuevos y complejos, observándose alteraciones para denominar y establecer algunas relaciones semánticas (Aguado, 1999; Mendoza, 2001).

En lo concerniente al desarrollo morfosintáctico, es posible señalar que el TEL se caracteriza por una inconcordancia o ausencia de morfemas al interior de las palabras. Este fenómeno, a su vez, interviene sobre la estructuración de enunciados, reduciendo su complejidad estructural, incluso, hasta hacerlos ininteligibles (Aguado, 1999). Lo anterior se explicaría a través de la teoría de ejecución gramatical, la cual plantea que en los sujetos con TEL se ve afectado el procesamiento de la información. Al respecto, Leonard, Lyster, Bedore y Grela (1997) afirman que los niños con dicha patología no presentan un problema fundamental en su gramática, sino más bien, en la velocidad de captación de estímulos relevantes (Mendoza, 2001).

Cabe destacar, que pese a la presencia de hipótesis explicativas respecto al desarrollo gramatical, son escasas las evidencias científicas en español. Sin embargo, sí se han observado las características en la producción morfosintáctica en individuos con TEL. Con respecto a esto, los fenómenos más frecuentes son la omisión de preposiciones, auxiliares y pronombres, lo que disminuye la longitud y complejidad de los enunciados. Además, los niños con TEL realizan oraciones que presentan errores en la conjugación de verbos irregulares y falta de concordancia en morfemas de género y número. Finalmente, en cuanto a la comprensión de enunciados, se observan sujetos que tienden a ejecutar instrucciones de manera incorrecta y a dar respuestas inadecuadas a las preguntas que se le formulan (Mendoza, 2001).

Finalmente, dentro de las alteraciones comunicativas, se describen habilidades pragmáticas que podrían afectarse en un cuadro de TEL, es decir, dificultades en el seguimiento de las reglas que rigen el uso del lenguaje dentro del diálogo (Escandell, 1996). En este nivel, existen factores paralingüísticos y extralingüísticos, los que complementan la información lingüística, facilitando la comprensión y expresión de la intención comunicativa. Los primeros hacen referencia a aquellos recursos vocales, como la entonación melódica o prosodia, el volumen de la emisión y la velocidad en que se profiere el enunciado. A diferencia de los anteriores, los recursos extralingüísticos

corresponden a modalidades sensoriales; en particular, gestos faciales, movimientos, posturas, vestimenta y lugar físico donde se da la comunicación (Crespo y Manghi, 2005).

En la vertiente expresiva, se aprecia una menor calidad y cantidad en la dinámica conversacional. Por ejemplo, los niños con TEL presentan inconvenientes al momento de mantener el tema, realizan un menor número de interrupciones y responden inadecuadamente. Asimismo, se observan perseveraciones y desajustes de las expresiones verbales dentro del contexto. Esto se suma a alteraciones de prosodia, insuficiente contacto ocular, deficiente expresión facial y corporal en el proceso de comunicación, entre otras (Monfort, Juárez y Monfort, 2004). En definitiva, presentan un menor dominio en este nivel, lo que perjudicaría la formación de inferencias dentro de la conversación, herramienta primordial para la comprensión global del mensaje (Aguado, 1999).

En la vertiente comprensiva, se sugiere una menor valoración del contenido prosódico en la interpretación de mensajes emocionalmente inconsistentes (Mendoza 2001). Es así como se observa que el niño no logra interpretar la contradicción en enunciados literalmente incompatibles con la entonación, pese a que conoce el significado de ambos; en consecuencia, opta por el significado literal. Además, existe una menor sensibilidad del manejo contextual, observándose “falta de tacto”, dificultad en el seguimiento de mentiras, metáforas, ironías, normas de juego y normas sociales (Monfort, Juárez y Monfort, 2004).

Por otra parte, desde las primeras investigaciones, se ha señalado la presencia de alteraciones no lingüísticas que acompañan a los TEL. Algunos, como Ajuriaguerra (1973), las interpretan como manifestaciones del mismo problema e incluyen estos síntomas dentro del cuadro. Entre las alteraciones de tipo no lingüísticas que presentan estos niños, se observan dificultades en los aspectos cognitivos, perceptivos, psicomotores y conductuales. Dentro de los primeros, se encuentran dificultades en el juego simbólico, déficit en la construcción de imágenes mentales, en la memoria auditiva a corto plazo y el procesamiento secuencial, lo cual se suma a alteraciones en la estructuración del tiempo y el espacio. Por su lado, los aspectos perceptivos que se encuentran afectados en los TEL son: las dificultades en la discriminación y mayor tiempo de latencia para estímulos auditivos. En cuanto al área psicomotora, existen dificultades práxicas, alteraciones en el proceso de lateralización e inmadurez motora. Por último, se aprecian problemas a nivel

conductual, como alteraciones en la capacidad de atención, en las relaciones afectivas, el control de las emociones e hiperactividad (Monfort y Juárez, 1993).

1.2. Evaluación en TEL

La evaluación del lenguaje infantil es un proceso que se realiza con el objetivo de definir y describir la conducta comunicativa de los niños (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino, 2002). Para ello, se utiliza una gran variedad de procedimientos y estrategias, con el propósito de obtener información acerca de las características tanto lingüísticas como no lingüísticas. Por ende, la evaluación debe ser dinámica, de carácter multidimensional y personalizada; es decir, sujeto a las características de cada individuo y diseñado según los aspectos sobre los que se pretende obtener información (Alfaro, Barrera, De Barbieri y Maggiolo, 1998). Es así como el éxito de la reeducación y rehabilitación de los problemas lingüísticos va a depender, en gran medida, de la óptima planificación de este proceso (Acosta *et al.*, 2002).

Para diseñar un plan de evaluación, en primer lugar, se deben plantear los objetivos de ésta; es decir, determinar si el niño presenta o no un problema (Alfaro *et al.*, 1998). Por otro lado, es necesario tener claro los contenidos a evaluar: bases anatómicas y funcionales (audición-fonación), dimensiones del lenguaje (fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática), procesos del lenguaje (comprensión-producción) y desarrollo cognitivo (Acosta *et al.*, 2002). Por último, se plantean los procedimientos y estrategias de evaluación, los cuales se agrupan en: test o pruebas, muestras de lenguaje, escalas de desarrollo y observación de la conducta (Alfaro *et al.*, 1998).

Entre los Test que se utilizan para medir las distintas dimensiones del lenguaje, se encuentran tanto instrumentos estructurados como no estructurados. Así pues, en Chile, específicamente para el ingreso a Escuelas Especiales de Lenguaje o Proyectos de Integración Escolar, la evaluación de TEL está determinada por pruebas con normas de referencia nacional, que se hallan consignadas en el decreto 1300 del Ministerio de Educación. De esta manera, para el nivel fonológico expresivo se utiliza el Test para Evaluar los Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF) creado por Mariangela Maggiolo y María Mercedes Pavez, en el año 2000. Para su aplicación, se utiliza la modalidad de imitación diferida, es decir, entre la audición y producción de la palabra

evaluada, el niño posee un tiempo suficiente para que su sistema fonológico se manifieste (Alfaro *et al.*, 1998).

Por otra parte, se encuentra el Test de Comprensión Auditiva del Lenguaje (TECAL) creado por Elizabeth Carrow en 1965¹. Éste se caracteriza por ser un instrumento altamente estructurado, aplicable a niños entre 3.0 y 6.11 años de edad. El test pretende obtener información sobre la comprensión de estructuras lingüísticas (relacionados con el vocabulario, la morfología y la sintaxis) y, además, asignar al niño un nivel de desarrollo de la comprensión. De esta manera, determina si el sujeto presenta o no un déficit en la comprensión lingüística. Ahora bien, la modalidad de respuesta es motora no verbal, en la cual se debe señalar la lámina correspondiente a la palabra o estructura lingüística que se ha indicado oralmente (Alfaro *et al.*, 1998).

Por último, el Screening Test of Spanish Grammar (S.T.S.G) creado por Allen Toronto, fue estandarizado en 1973², lo que permitió comprobar su utilidad para evaluar el desarrollo gramatical en niños entre 3.0 a 6.11 años de edad. El instrumento consta de dos subpruebas, una expresiva y una receptiva, las que evalúan veintitrés elementos sintácticos. Así pues, el primer ítem se evalúa mediante la repetición oral del niño de las oraciones que el examinador presenta y que refieren determinados dibujos. Mientras que la modalidad comprensiva se mide a través del reconocimiento de láminas correspondiente a las estructuras lingüísticas que se le indica oralmente (Alfaro *et al.*, 1998).

Cabe destacar que la evaluación en TEL es un proceso abierto, es decir, posibilita un análisis continuo de las tareas que se le presentan al niño (Acosta *et al.*, 2002). En este sentido, es importante complementar los datos aportados por la evaluación mediante test estructurados con otros procedimientos, como la observación de la conducta en contextos naturales o, por otro lado, con la obtención de muestras de lenguaje. Es decir, resulta necesario disponer de una porción del habla del niño que sea representativa para proceder a su análisis (Alfaro *et al.*, 1998).

¹ En 1983, la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Chile adaptó el test a la norma chilena, realizando su versión en español.

² En 1980 la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Chile comprobó la eficacia del STSG para evaluar el desarrollo gramatical en niños chilenos.

En cuanto al uso del lenguaje o pragmática, éste se evalúa de forma transversal a lo largo del proceso previo al diagnóstico. Así pues, en el lenguaje infantil la evaluación de esta dimensión se centra, al menos, en tres aspectos. En primer lugar, se debe determinar las funciones comunicativas, es decir, intenciones comunicativas de los niños y comprensión de los significados o intenciones comunicativas que otros interlocutores intentan transmitir. Por otro lado, se deben evaluar las destrezas conversacionales, como por ejemplo: la participación del niño en intercambios lingüísticos y su grado de implicación en estos (si inicia conversación, si se limita a responder a preguntas del interlocutor, si participa activamente en el desarrollo de ésta). Asimismo, dentro de estas destrezas se evalúa la habilidad para iniciar y cambiar el tópico, la capacidad de respetar turnos y la adecuación de las respuestas (grado de coherencia y ambigüedad). Por último, se debe conocer el nivel de desarrollo o dominio de los elementos deícticos, que están relacionados con la capacidad del niño de adoptar el lugar del otro (Acosta *et al.*, 2002).

Las estrategias de evaluación pragmática se pueden llevar a cabo mediante el uso de diversos procedimientos, que varían según el objetivo de ésta. Actualmente, se dispone de cuestionarios, que consisten en una serie de preguntas destinadas a los padres, parientes o profesores. Además, se utilizan entrevistas que se formulan directamente al sujeto y protocolos, que permiten evaluar el desempeño comunicativo del niño en situaciones naturales o semiespontáneas. A su vez, es posible evaluar el uso del lenguaje mediante escalas de desarrollo y test. Sin embargo, en Chile, no se dispone de suficientes instrumentos de evaluación pragmática (Alfaro *et al.*, 1998).

A su vez, existe una escasez de estudios sobre la evaluación de la comprensión pragmática desde el punto de vista de las inferencias que el receptor debe realizar para comprender las intenciones de su interlocutor. Esto se relaciona, en gran medida, con la dificultad para comprobar cuáles son los mecanismos que subyacen la comprensión del lenguaje oral. A continuación, se presentan distintos aportes relacionados con las corrientes cognitivas y pragmáticas, que en su conjunto pretenden explicar la comprensión de la comunicación cara a cara.

2. Comprensión del lenguaje oral

Con el fin de entender los procesos involucrados en la comprensión oral, es necesario considerarla como una compleja capacidad inherente al ser humano, donde intervienen factores perceptivos, lingüísticos, cognitivos y pragmáticos. Estos se relacionan activamente, permitiendo a los interlocutores elaborar creencias, conocimientos e intenciones compartidas a partir de la información entregada en el acto comunicativo. A saber, la decodificación inicial se relaciona con la percepción del código y su posterior interpretación fonológica, asignándole un valor semántico parcial, el cual se confirma o modifica en función del análisis gramatical. Sin embargo, esta etapa literal no es capaz, por sí misma, de entregar la totalidad de información necesaria para la reconstrucción del mensaje. Por este motivo, la “maquinaria mental” pone en marcha procesos cognitivos que permiten percibir, no sólo lo netamente lingüístico, sino también la información extraída del contexto y la memoria, otorgándole un sentido coherente al discurso (Belinchón, Riviére e Igoa, 1996).

En cuanto a la comprensión oracional, Belinchón *et al.* (1996) sugieren que existen dos categorías ligadas entre sí: procesos de integración y procesos de construcción. Los primeros seleccionan la información fonológica, léxica, semántica y morfosintáctica más relevante, para luego integrarla en una única representación en la memoria del sujeto. A diferencia de lo anterior, los procesos constructivos, no sólo seleccionan y reorganizan elementos explícitos en el enunciado, sino también infieren información tácita a partir de los conocimientos extralingüísticos y paralingüístico. Sin embargo, en la cotidianidad del lenguaje, son escasas las ocasiones en que el oyente se ve enfrentado a oraciones aisladas, por el contrario, generalmente, recibe la unión de dos o más de ellas (Belinchón, 1999). Así pues, el discurso se interpreta gracias a la capacidad de relacionar las oraciones que lo componen en un todo coherente y no sólo por la suma de formas y significados de cada oración en particular (Belinchón *et al.*, 1996).

Ahora bien, en el plano discursivo, los hablantes no explicitan totalmente sus ideas cuando utilizan la lengua oral, sin embargo, su interlocutor es capaz de realizar una interpretación adecuada con el fin de comprender en forma global el mensaje (Belinchón *et al.*, 1996). A modo de ejemplo, si (A) profiere “hoy castigaron a Juan en la escuela”, su interlocutor infiere dos ideas: Juan se portó mal en la escuela (información proveniente del

contexto situacional) y a Juan no le darán permiso para salir a jugar hoy (información proveniente de los conocimientos compartidos acerca del comportamiento de la madre).

Con el objetivo de explicar los mecanismos que subyacen a la comprensión lingüística, Kintsch (1983), representante de las teorías cognitivas, propone la existencia de una serie de procesos mentales interconectados para el manejo de la información. Así, por una parte, el oyente percibe un “texto de superficie”, el cual contiene enunciados lingüísticos; a partir de estos, elabora proposiciones, es decir, representaciones abstractas de la forma literal del discurso, para almacenarlas en la memoria a largo plazo. El conjunto de dichas proposiciones que conforman el discurso se denominan “texto base”, el que interactúa con el modelo de situación (representación mental del contexto) y los conocimientos del oyente, con el fin de construir las inferencias. Estas últimas colaboran en el establecimiento de las relaciones y jerarquizaciones de las proposiciones del “texto base”, organizándolas en una microestructura. Posteriormente, a fin de elaborar una estructura más económica, es que Kintsch y Van Dijk (1978), postulan que la microestructura es sometida a procesos de depuración y generalización, obteniendo macroproposiciones. Finalmente, a partir de estas, en conjunto con el contexto y los conocimientos previos de los sujetos, es posible extraer el significado global del discurso, el cual se denomina macroestructura (Belinchón *et al.*, 1996).

En síntesis, durante la comprensión oral, el oyente debe manejar e integrar dos tipos de información, una de origen externo y otra de origen interno. La primera consta de estímulos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos. La de origen interno se relaciona con los conocimientos del mundo, del otro y de las normas lingüísticas. Sin embargo, pese a que la propuesta anterior esquematiza el proceso receptivo, además de reconocer la influencia de factores pragmáticos, no enfatiza en las normas que subyacen la comunicación “cara a cara”. En este sentido, los interlocutores motivados por la necesidad de construir conocimientos compartidos, recurren a las estrategias conversacionales que orientan y dirigen la interacción oral a fin de alcanzar los objetivos propuestos (Crespo y Manghi, 2005).

Ahora bien, existen ciertos principios pragmáticos que parecen regir la comunicación. Por un lado, el principio de cooperación de Grice (1975) establece las condiciones que permiten a los hablantes ajustar sus contribuciones a la conversación. Esto

se desarrolla por medio de cuatro máximas conversacionales: de cantidad, de cualidad (veracidad), de relevancia y de modo, las cuales se asumen conocidas y respetadas por el interlocutor. Así, en (A) “¿quieres un trozo de torta?”; (B) “estoy a dieta”, el hablante (A) se da cuenta de que (B) no es relevante para contestar, no obstante, como respeta el principio de cooperación, (A) es capaz de inferir que la respuesta es “no” (Belinchón, 1999).

Por otro lado, Austin (1962) y Searle (1969), teóricos de los actos de habla, mencionan que los hablantes al proferir enunciados, no sólo dicen cosas, sino que, además, realizan actos lingüísticos como: pedir, insultar, prometer, etc. En el caso de la frase “Le ruego que apague el cigarrillo”, provoca que el interlocutor haga “cierta cosa” por el hecho de reconocer el tipo de acción que se realiza al proferir el enunciado (que, en este caso, viene señalado por el verbo “rogar”). Sin embargo, los oyentes, generalmente, deben inferir el contenido ilocutivo³, a pesar de que no esté codificado lingüísticamente; por lo tanto, deben apoyarse en elementos prosódicos, gestuales, contextuales, entre otros. En definitiva, estos actos de habla son un significado más a interpretar y, por consiguiente, su comprensión implica identificar pragmáticamente el acto ilocutivo emitido por el hablante en sus enunciados (Belinchón, 1999).

Autores como Grice (1957), Austin (1962), Searle (1969) y Sperber y Wilson (1981), sostienen que en ciertas ocasiones los hablantes emplean expresiones lingüísticas que no significan lo que aparentemente expresan. A este fenómeno lo denominaron lenguaje no literal, que se diferencia del literal, porque lo que se dice no concuerda con el contexto extralingüístico, ni con las expectativas del destinatario. En este caso, el oyente debe inferir que su emisor quiere expresar algo distinto a lo que literalmente dijo. Lo anterior, según Grice (1957), se realiza a través de las implicaturas, que serían una forma especial de razonamiento, no analizable por medio de la lógica formal. Dentro de este tipo de fenómenos, se encuentra la metáfora, en la cual se pasa a llevar de forma ostensiva, en la mayoría de los casos, la máxima de cualidad; es decir, lo que se comunica no es del todo veraz (Belinchón, 1999). Así, en la preferencia “Amanda es una víbora”, salvo que exista

³ Austin (1962) diferenció tres componentes en cada acto de habla: *acto locutivo* (acto de decir algo), *acto ilocutivo* (acto de hacer algo al decir algo, o por el hecho de decir algo) y el *acto perlocutivo* (efecto o consecuencia de haber dicho algo).

dicho animal que lleve el nombre Amanda, se debe pensar que es una mentira e inferir su significado figurado. Por su parte, Searle (1993) reconoce que, además de la metáfora, existen otras formas no literales; no obstante, este trabajo se focaliza en las metáforas semilexicadas (Chamizo, 2005) que son la base de las frases hechas. Es así que en el próximo apartado se ahonda en la definición, clasificación y adquisición de este tropo.

3. El lenguaje no literal: la frase hecha metafórica

Searle (1993) identificó tres tipos de enunciados no literales, es decir, preferencias cuyo sentido se interpreta más allá del significado lingüístico: metáfora, ironía y actos de habla indirectos. De estos, los enunciados que se abordan, son las metáforas, especialmente, aquellas que aparecen en el lenguaje cotidiano como frases hechas metafóricas.

3.1. Definición de metáfora

Tanto la metáfora como las ironías, sinécdoques, metonimias y sarcasmos, han sido motivo de estudio de distintas disciplinas como la lingüística y la filosofía. Así pues, la Real Academia de la Lengua Española (RAE) define metáfora como “un tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita” (cit. en Chamizo, 2005). En otras palabras, es aquella 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).

Ahora bien, se pueden distinguir dos elementos que conforman la metáfora: el sujeto (tópico, marco o tenor) y el vehículo (foco o predicado). En el primero, se encuentran las palabras que se utilizan con sus significados literales, habituales o de primer orden. Por otra parte, el segundo elemento de la metáfora se conforma por la o las palabras que se usan translaticamente o en sentido figurado. A modo de ejemplo, en la oración “Pablo es un burro”, si Pablo no es dicho animal, se interpreta como el tópico, que se comprende literalmente, mientras que burro sería el vehículo, el que se comprende gracias a su significado figurativo (Chamizo, 2005; Belinchón, 1999).

La metáfora, como todo tipo de proferencia, cumple ciertas funciones específicas dentro de la comunicación humana, que, en su caso, pueden ser de carácter informativo, estético o retórico. Las dos últimas tienen relación principalmente con la característica del lenguaje poético, precursor en la utilización de este tipo de tropos. Por su parte, la finalidad informativa, según Gibs (1994), se encuentra relacionada a tres hipótesis básicas: la hipótesis de la inexpresividad, la de compactación y la hipótesis de la imagen vívida. La primera supone la existencia de ideas, para cuya expresión, el lenguaje literal se muestra insuficiente e ineficaz. La hipótesis de compactación atribuye a la metáfora el poder de expresar una idea abstracta o compleja, utilizando poca cantidad de palabras. Por último, la hipótesis de la imagen vívida considera a la metáfora como un medio que comunica una idea con riqueza de detalles, mediante la evocación de una experiencia en forma de imágenes mentales. En definitiva, estas hipótesis pretenden explicar cuál o cuáles serían las motivaciones que llevan a utilizar con frecuencia las metáforas en la comunicación cotidiana.

3.2. Etapas de la metáfora

Sin duda, las expresiones metafóricas desempeñan un rol importante en la creación y evolución del lenguaje, permitiendo al hablante alejarse de los límites de la lógica para poder “decir lo indecible” (Le Guern, 1985). Chamizo Domínguez (2005) señala que, a medida que las metáforas son aceptadas por la comunidad, sufren un proceso de difusión a lo largo de los años, llegando incluso a sustituir a la denominación inicial del término. Por lo tanto, un enfoque diacrónico permitirá esbozar la evolución de dichas figuras; partiendo con las motivaciones que incitan al creador a preferir este medio de expresión. En este sentido, son conocidos los impulsos estilísticos que llevan a la retórica y a la literatura a optar por las metáforas para ornamentar sus obras. Por otra parte, en el ámbito coloquial, es común recurrir a este uso figurado con el objetivo de denominar aquello que carece de un término apropiado. Por último, y probablemente la motivación más relevante, sería la necesidad de persuadir al oyente, actuando sobre la sensibilidad al expresar una emoción o sentimiento que se intenta sea compartido (Le Guern, 1985).

Entonces, partiendo de una motivación inicial, ya sea más o menos conciente, el hablante crea una metáfora nueva y original, ubicándola en la primera etapa del proceso. Respecto a lo anterior, Chamizo Domínguez (2005) describe ciertas condiciones a nivel de

contexto que permitirán la comprensión adecuada de la metáfora novedosa y creativa. Por consiguiente, una situación de intimidad constituida por un grupo reducido de interlocutores, que a su vez compartan creencias, opiniones y usos sociales, parece ser el ambiente ideal para que el uso figurado siga siendo aceptado. Así, en el caso de que ello ocurra, la metáfora emergente pasará a ser un marco de referencia para una realidad, generando, además, una serie de metáforas subsidiarias que le permitirán entender y hablar de ella. Por ejemplo, si el hablante afirma “mi vida es un jardín de rosas”, es posible crear una serie de metáforas creativas con las que se accederá más claramente a este nuevo enfoque de la vida: “siembro ilusiones”, “arranco malezas de dolor”, etc. Por otra parte, de no ser así, probablemente la metáfora creativa no trascenderá más allá, siendo considerada sólo como una creación original de un temperamento individual (Le Guern, 1985).

Luego, la etapa de semilexicalización parte con la aceptación social de que un término puede denominar o conceptuar a otro, a pesar de que cuenta con un significado de primer orden. Así se constituye un significado metafórico, lo que es explicado por Chamizo Domínguez (2005) a través de la siguiente expresión: “en estas metáforas semilexicalizadas partimos de la aceptación de que un término (T), que tiene un significado de primer orden (S) en un dominio (D), puede ser usado para significar metafóricamente (S') en un dominio (D')”. De esta manera, se deja atrás a la metáfora creativa para pasar al segundo estadio, en donde la figura se encuentra semilexicalizada. A diferencia de la etapa anterior, la metáfora abandona el contexto de intimidad, para ser comprendida y compartida por un mayor número de personas formando parte del acervo cultural (Chamizo, 2005). En relación a lo anterior, es posible mencionar que la mayor parte de las metáforas semilexicalizadas no corresponden a palabras aisladas, sino a un grupo de éstas. Asimismo, este nivel se constituye principalmente de frases hechas de origen metafórico, que según Belinchón (1999) son expresiones cuya interpretación semántica global es convencional y se relaciona con hábitos y costumbres locales.

La última etapa de difusión metafórica corresponde a la lexicalización completa de la misma. Ésta se caracteriza por la trascendencia en el tiempo y en la comunidad, además de la imposibilidad de cambiar algunos de sus términos, sin que aquello parezca un error (Chamizo, 2005). Por ejemplo: “pata de gallo” ha llegado a la lexicalización, pues al sustituirla por “pierna de gallo” la expresión creada causa extrañeza y no cumple su función comunicativa. Finalmente, la última fase de esta etapa corresponde a la imagen

muerta, en donde el éxito de la figura, sumado al paso del tiempo, hace que el significado de primer orden desaparezca de la conciencia (Le Guern, 1985). Así, la imagen inicial es sustituida o desplazada por la metáfora, incluso hasta el punto de que los hablantes desconozcan que el origen del término fue figurado. Cabe destacar, que un grupo restringido de ellas llegan al último estadio de generalización, pudiendo estancarse en cualquiera de las etapas anteriores (Chamizo, 2005).

3.3. Metáfora y frases hechas

El proceso de lexicalización metafórica enriquece continuamente el vocabulario de una cultura, proporcionando novedosas imágenes, lo que permite una mejor interpretación de la realidad. Específicamente, es en la etapa de semilexicalización donde se ha centrado mayor interés, debido al importante sustrato de denominación y conceptualización que proporciona (Chamizo, 2005). Así pues, dentro de esta etapa es posible encontrar un conjunto de expresiones figuradas, prefabricadas y convencionales, conocidas como frases hechas (Le Guern, 1985; Diamante, 2004).

Las frases hechas son numerosas y presentan formas distintas, no obstante, gran parte de ellas son consideradas como metáforas en vías de lexicalización (Bartos, 2004). En muchas ocasiones, su constante uso a través del tiempo termina cristalizando su significado figurado, llegando incluso a perder su relación metafórica inicial (Belinchón, 1999). En el caso descrito se habla de metáforas muertas (Chamizo, 2005).

En otros términos, las frases hechas corresponden a unidades léxica compuestas por más de una palabra, con cierto grado de cohesión determinada por el uso, reflejando un significado propio que va más allá de la simple suma de sus constituyentes. En ellas, por lo menos, una de las palabras adquiere un significado no literal (Diamante, 2004). Además, consta de características específicas tanto a nivel semántico como sintáctico, dependiendo de cada unidad fraseológica (Diamante, 2004; Rakotojoelimaria, 2005).

Para empezar, la característica sintáctica se refiere a la fijación formal, es decir al grado de rigidez estructural que presenta cada expresión idiomática (Rakotojoelimaria, 2005). En este sentido, Zuluaga (1980), Corpas Pastor (1996), Martínez Marín (1996), Ruiz Gurillo (1997), entre otros, concuerdan en que el grado de rigidez combinatoria es

relativo, encontrándose una gama de posibilidades (Rakotojoelimaria, 2005). 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 cabe/ entra en la cabeza”. 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, ya que cuentan con un significado fijo, el cual no corresponde a la adición de sus significados literales (Diamante, 2004). Esta condición, se debe a que, por lo menos, uno de sus constituyentes cambia su sentido usual por otro traslaticio o figurado (Diamante, 2004; Rakotojoelimaria, 2005). Es importante mencionar que, al igual que la fijación, la idiomatización se manifiesta en una escala variable, partiendo por frases menos idiomatizadas como “dormirse en los laureles”, “tener un nudo en la garganta”, las cuales son más analizables semánticamente; hasta enunciados con mayor grado de idiomatización 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 (Rakotojoelimaria, 2005).

3.4. Tipos de frases hechas

Dentro de la clasificación taxonómica de las frases hechas, varios autores como Casares (1950), Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (2001), entre otros, han intentado concebir y exponer criterios de clasificación de estas unidades fraseológicas. Así pues, Casares (1950) fue uno de los primeros en plantear la problemática de la combinación de palabras en la lengua española. De esta forma, establece que las unidades fraseológicas se distinguen en tres grandes grupos: locuciones, frases proverbiales y refranes (Rakotojoelimaria, 2005).

Ahora bien, debido a los avances en los estudios lingüísticos, ha sido posible ampliar los criterios de clasificación fraseológica. Al respecto, Corpas Pastor (1996) sugiere una

nueva propuesta, la cual se rige bajo el criterio de fijación (grado de rigidez estructural) y de enunciado (capacidad de constituir actos de habla). En este sentido, la autora divide las frases hechas en: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos. Las dos primeras incluyen aquellas que no componen enunciados completos. Por el contrario, los enunciados fraseológicos están fijos en el habla, por ende, incorporan aquellas frases hechas que constituyen enunciados completos (Rakotojoelimaria, 2005).

Corpas Pastor (1996) define las colocaciones como: “unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso” (cit. en Rakotojoelimaria, 2005: 49). A su vez, Írsula Peña (1992) las entiende como: “combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras, que se unen en el seno de una frase para expresar determinados acontecimientos en situaciones comunicativa establecidas” (cit. en Rakotojoelimaria, 2005: 49).

Ahora bien, Hausmann (1985) distingue dentro de las colocaciones la base, que se refiere al elemento autónomo, del colocativo, el cual depende del primero para ser definido. Así pues, en la colocación “odio mortal”, el lexema A (odio) es la base y el lexema B (mortal) es el colocativo, el cual expresa un sentido específico de la base, en este caso la magnitud del odio.

Koike (1998), destaca características evidentes que presentan las colocaciones. Por un lado, señala que no es obligatoria la presencia conjunta de los dos lexemas que la componen, pues en la colocación “apagar la sed” otros verbos como “matar” o “saciar” pueden sustituir a “apagar”, sin cambiar el significado de ésta. Lo anterior demuestra que su grado de fijación es menor que el de las locuciones. Por otra parte, refiere que en este tipo de frases hechas un elemento no supone semánticamente al otro. Así pues, en el ejemplo anterior “sed” no supone semánticamente el significado de los verbos anteriores. Finalmente, según el autor, las colocaciones carecen de idiomatidad, pues ambos lexemas mantienen cierto grado independencia semántica (Rakotojoelimaria, 2005).

Por otra parte, las locuciones son entendidas por Corpas Pastor (1996) como unidades fraseológicas que no constituyen enunciados completos, sin embargo, generalmente

funcionan como elementos oracionales. Ahora bien, Ruiz Gurillo (2001) señala que los rasgos distintivos que la caracterizan son la fijación y la idiomática. Así pues, Corpas Pastor, según los aspectos formales de las locuciones, refiere que éstas presentan restricción combinatoria, tanto en sus relaciones paradigmática como sintagmáticas. Sobre los aspectos semánticos, la autora señala que los elementos individuales de las locuciones contribuyen a formar el significado global de éstas. De modo que: “cortar el queque”, “chancho en el barro”, “en un abrir y cerrar de ojos”, entre otras, son locuciones, pues reflejan un significado propio que va más allá de la suma de los lexemas que la componen y, además, no permiten cambios estructurales, sin que el significado figurado se vea afectado (Rakotojoelimaria, 2005).

El último grupo de frases hechas corresponde a los enunciados fraseológicos, que son entendidos por Corpas Pastor (1996) como “enunciados completos en sí mismo, es decir, forman unidades mínimas de comunicación” (Rakotojoelimaria, 2005:77). Ahora bien, la autora diferencia dos subclases: fórmulas rutinarias no metafóricas y paremias. Las primeras son enunciados prefabricados que funcionan como fórmulas de interacción habituales, cuyo significado es de tipo social, expresivo y discursivo “¿cómo vamos?”. Se caracterizan formalmente por presentar mayor libertad sintagmática en comparación con otras unidades fraseológicas. Desde un punto de vista semántico, se destaca que su significado de primer orden es sustituido por un significado especializado que se relaciona con su uso (Rakotojoelimaria, 2005).

Por su parte, las paremias poseen significación referencial y autonomía textual, además Sevilla Muñoz (1993) refiere que se relacionan con las costumbres, con situaciones vivenciales y con el comportamiento del hombre. Así pues, Corpas Pastor (1996) señala que éstas poseen un significado denotativo literal y traslaticio, motivado por figuras e imágenes convencionales reconocidas por toda la comunidad hablante. Por ejemplo en: “a caballo regalado no se le miran los dientes”, se utiliza una metáfora de animal referente a una conducta y situación humana. Asimismo, destaca que las paremias, al ser unidades que se han originado en el pasado, poseen connotaciones que indican un nivel socio-cultural (Rakotojoelimaria, 2005).

Ahora bien, se distinguen ciertas unidades lingüísticas que forman parte de las paremias: citas y refranes. Corpas Pastor (1996), para caracterizarlas utilizó cinco criterios:

el de lexicalización, autonomía sintáctica, autonomía textual, valor de verdad general y carácter anónimo. En este sentido, las citas no cumplirían el quinto criterio, ya que se caracterizan por tener origen conocido, pues son extraídas de textos escritos o de fragmentos, “el nacionalismo es una enfermedad infantil; es el sarampión de la humanidad” (Albert Einstein). Por el contrario, los refranes se distinguen de las citas por su origen desconocido “más vale prevenir que curar”, “en boca cerrada no entran moscas”. En definitiva, el refrán cumple con los cinco criterios de selección, por ende, es la paremia más representativa en español, la cual sobresale por su carácter y uso popular (Rakotojoelima, 2005).

3.5. Comprensión de frases hechas metafóricas

En cuanto al procesamiento que subyace a la interpretación de enunciados fraseológicos metafóricos, se describen dos análisis, uno global y otro composicional, que varían sustancialmente en función de las evidencias teóricas y empíricas que han surgido con el pasar de los años. Así, las primeras hipótesis surgen alrededor de la segunda mitad del siglo veinte, herederas de la teoría Pragmática Estándar. Esta favorece la comprensión seriada, la cual tiene como primera etapa la extracción del significado literal, para después poder optar a otro figurado (Belinchón, 1999).

Bobrow y Bell (1973) proponen una hipótesis de carácter léxico, basada en la concepción de frases hechas como enunciados totalmente idiomatizados u opacos, por lo que su interpretación se ve restringida al análisis de la frase en su globalidad. Al respecto, Swinney y Cutler (1979) observaron que los tiempos de decisión de las frases hechas es significativamente menor al de otros estímulos verbales, concordando con el supuesto de que dichas estructuras se almacenan y recuperan desde una parte específica de la memoria, como unidades léxicas globales. En otras palabras, el sujeto, al verse enfrentado a una frase hecha, primero buscaría su significado literal y, al darse cuenta que éste es inadecuado, derivaría a un significado figurado, previamente almacenado en una especie de “memoria fraseológica” (Belinchón, 1999).

Posteriormente, a la luz de los resultados obtenidos por Gibbs y González (1985), Cacciari y Tabossi (1988), Levorato y Cacciari (1995,1999), entre otros, nace un nuevo enfoque de carácter composicional, en oposición a las hipótesis tradicionales (Belinchón,

1999; Levorato y Cacciari, 1999). Esta postura no concuerda con la pasividad atribuida a los constituyentes de las unidades fraseológicas, por el contrario considera imprescindible el análisis gramatical (siquiera parcial) de las palabras y sintagmas que lo componen (Belinchón, 1999). Además, Levorato y Cacciari (1999) difieren en el supuesto carácter rígido de la significación fraseológica, sosteniendo que no todas las frases hechas se comportan de igual manera, diferenciándose en sus grados de idiomatización. De este modo, el proceso interpretativo ya no sería uniforme para todas las estructuras, sino que variaría en relación al nivel de idiomatización que presenten, sea este menor (transparentes) o mayor (opacas) (Belinchón, 1999)

Entonces, en el caso de las frases hechas transparentes sería posible realizar un análisis semántico de sus constituyentes, reflejando directamente el significado idiomático “revelar el secreto”, “cortar el queque”. En cambio, las opacas no serían analizables, debido a la ausencia de relación entre las palabras que las componen y su significado global, por lo cual se debe recurrir a la convencionalidad para poder comprenderlas “estirar la pata”, “dar jugo”. En este sentido, McGlone, Glucks y Cacciari (1994) manifestaron que “sólo los modismos muy familiares se procesan holísticamente, por el contrario, las variantes fraseológicas y los modismos menos familiares requieren de un procesamiento sintáctico similar al de cualquier enunciado” (cit. en Belinchón, 1999:369). Cabe destacar que ambas hipótesis concuerdan en la importancia del contexto en la comprensión de este tipo de estructuras, permitiendo acceder más rápido al significado figurado (Belinchón, 1999).

3.6. Desarrollo de la comprensión de frases hechas metafóricas

Distintos lingüistas han estudiado el comportamiento de niños en cuanto al dominio de las habilidades que se requieren para extraer los significados translaticios presentes en enunciados no literales. Entre ellos, Levorato y Cacciari (1995), quienes a través de diversas investigaciones, crearon un modelo de desarrollo para la comprensión de expresiones idiomáticas.

Nippold (1998) sostiene que la comprensión de frases hechas metafóricas, al igual que todas las figuras no literales, se desarrolla tardíamente en los niños. Este proceso ocurriría durante la edad escolar, a partir de los 6 años. Por su parte, Levorato y Cacciari (1995) postulan que lo anterior se debería a que la comprensión de las figuras no literales

involucra un despliegue de estrategias y habilidades, las cuales denominan competencia figurativa. Este término engloba un conjunto de destrezas que integran un mecanismo cognitivo más general, el cual subyace tanto a la competencia semántica como a la comprensión del lenguaje. Dentro de estas destrezas se encuentra la habilidad para comprender los significados dominantes, periféricos y relacionados adicionalmente de una palabra y su posición en un dominio semántico dado (término traslaticio). También, se considera 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, está la conciencia de que existe una serie de convenciones de uso, de acuerdo a las cuales no siempre lo dicho y lo significado coinciden.

Así pues, Levorato y Cacciari (1995) proponen el modelo global de elaboración, 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. Además, dentro de esta hipótesis, 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, pues suelen coexistir, también dependen del nivel de conocimiento del cual proviene la expresión figurativa y de la complejidad cognitiva de la preferencia, entre otras (Levorato y Cacciari, 1999).

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

Por su parte, cuando los niños ingresan a la segunda fase, se vuelven capaces de buscar pistas que los puedan llevar a un significado no literal según el contexto dado. En

otras palabras, es aquí donde se dan cuenta de la discrepancia entre lo dicho y lo que realmente se desea expresar. Así pues, el contexto toma mayor importancia, ya que es el que activa el conocimiento de mundo necesario para llegar a un significado distinto al de primer orden. Es necesario que el procedimiento anterior sea repetido, debido tanto a la variabilidad de contextos en el cual la expresión puede aparecer, como a la del conocimiento de mundo requerido en dicho contexto (Levorato y Cacciari, 1999).

En la tercera fase el niño 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, él es capaz de ir más allá de la información literal, pero en la fase dos el mecanismo utilizado para dar sentido al enunciado, se encuentra mayormente basado en el conocimiento de mundo. En cambio, en la tercera fase el niño adhiere a esto la consideración de los estados internos, las intenciones y conocimientos de su interlocutor (Levorato y Cacciari, 1999).

La cuarta y quinta fase se producen en la adolescencia y adultez y se relacionan con la producción de enunciados no literales. La quinta fase correspondería a la última de las capacidades del proceso, siendo el periodo en el cual el sujeto es capaz de utilizar, de manera apropiada, todas las formas del lenguaje figurado cotidiana y creativamente. En efecto, estas etapas se encuentran relacionadas con el desarrollo de habilidades meta-lingüísticas y meta-semánticas (Levorato y Cacciari, 2002).

En síntesis, los enunciados metafóricos constituyen una importante categoría dentro del lenguaje no literal, el cual se caracteriza por el cambio de un significado de primer orden por otro figurado. De este modo, permite proferir en pocas palabras ideas difíciles de expresar a través del lenguaje literal, por lo que se utiliza como una herramienta frecuente dentro de la conversación. Sin embargo, lo anterior no es posible sin la presencia de una serie de habilidades tanto pragmáticas como semánticas, relacionadas con los conocimientos compartidos y las claves contextuales. Por ende, dentro de la comunicación cara a cara, si uno de los hablantes no domina por completo estas destrezas se producirá un quiebre conversacional, lo que obstaculiza el intercambio de información.

METODOLOGÍA

El TEL Mixto se caracteriza por presentar alteraciones de lenguaje tanto a nivel expresivo como comprensivo, por ende, su evaluación pretende valorar ambos niveles en todos sus aspectos. Sin embargo, la apreciación de la comprensión de enunciados, sólo consta de métodos que estudian estructuras literales (TECAL, STSG), generando un desconocimiento en cuanto a la capacidad de estos niños de inferir expresiones figuradas. Con el objeto de aportar antecedentes a esta problemática, se realizó una investigación donde se comparó el rendimiento de la comprensión de frases hechas metafóricas entre niños con TEL Mixto y niños sin tal patología. Para esto, en el presente apartado se define el diseño del estudio, los objetivos, el universo, la muestra y las variables, además, se exponen las características de los instrumentos utilizados para evaluar la muestra.

1. **Diseño del estudio**

Estudio descriptivo de diferencia de grupos, realizado con el fin de caracterizar un problema, su origen y evolución, a través de la observación de una o más de sus variables, sin llegar a inferencias causales.

2. **Objetivos**

2.1. **Objetivo General**

Comparar la capacidad para comprender frases hechas metafóricas entre niños diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto y niños sin la patología.

2.2. **Objetivos Específicos**

- Medir el rendimiento de la comprensión de frases hechas metafóricas en niños con TEL Mixto.
- Comparar el rendimiento de la comprensión de frases hechas metafóricas entre niños con TEL Mixto y niños sin la patología.

- Comparar el rendimiento por grupo etáreo (5.0 a 5.11, 6.0 a 6.11 y 7.0 a 8.6) de la comprensión de frases hechas metafóricas entre niños con TEL Mixto y niños sin la patología.
- Analizar el tipo de respuestas incorrectas de los niños con TEL Mixto.
- Analizar la implicancia de los resultados obtenidos en los niños con TEL Mixto.

3. Universo y selección de la muestra

3.1. Universo

Compuesto por niños (as) diagnosticados con Trastorno Específico de Lenguaje Mixto que asisten a Escuelas Especiales de Lenguaje o Proyectos de Integración de Lenguaje de la Quinta región.

3.2. Muestra

Se compuso por 90 sujetos entre 5.0 y 8.6 años de edad, diagnosticados con Trastorno Específico de Lenguaje Mixto, según el decreto 1300 del Ministerio de Educación. Estos asisten a Escuelas Especiales de Lenguaje o Proyectos de Integración de Lenguaje de la Quinta región, presentando como máximo seis meses de tratamiento fonoaudiológico de lenguaje y sin concomitar con otras patologías como Trastorno de Aprendizaje.

La muestra se organizó en tres grupos según rango etáreo: de 5 años a 5 años 11 meses, de 6 años a 6 años 11 meses y de 7 años a 8 años 6 meses de edad. Cabe destacar que cada estrato estuvo conformado por un total de 30 sujetos.

Por otra parte, como grupo antecedente, se utilizó a 90 sujetos sin patologías de lenguaje extraídos de la base de datos del Instrumento de Medición de la Comprensión de

las Inferencias Pragmáticas (Crespo, Benítez, Ramos, 2004), el cual fue aplicado a 900 escolares entre 5 y 13 años de la Cuarta y Quinta región. Así pues, este grupo se organizó sobre la base de las mismas características de la muestra en cuanto a edad, sexo y localidad (quinta región).

4. Variables

4.1. Variables Independientes

- Presencia de Trastorno Específico de Lenguaje Mixto.
- Edad.

4.2. Variable Dependiente

- Nivel de comprensión del significado de frases hechas metafóricas.

5. Instrumentos

5.1. Instrumento de selección de muestra

Para la selección de la muestra se utilizó como instrumento el informe de evaluación fonoaudiológica regido por las pruebas que determina el decreto 1300 del Ministerio de Educación. De esta forma, se ingresó a niños con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto diagnosticados por un profesional Fonoaudiólogo.

5.2. Instrumento de evaluación de la muestra

El instrumento utilizado para evaluar la muestra, Instrumento de Medición de la Comprensión de las Inferencias Pragmáticas (IMIP), fue realizado como parte del proyecto

del Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT 1040740. Fue creado por Nina Crespo A., Ricardo Benítez F. y Carlos Ramos M. y desarrollado en conjunto por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de La Serena, en el año 2004.

El Test es un software computacional interactivo para niños entre 5 y 13 años, en el cual un personaje animado invita al sujeto evaluado a acompañarlo en tres contextos: la escuela, el almuerzo y un partido de fútbol. De esta manera, se producen 54 instancias de diálogos (18 en cada ítem) entre distintos personajes, quienes profieren estructuras no literales como: actos de habla indirectos, ironías, enunciados metafóricos y presuposiciones. En particular, cada pregunta presenta tres posibles opciones del significado de la frase emitida: una correcta, otra literal y otra distractora. Estas posibilidades son planteadas tanto en forma lingüística como visual, contextualizadas en situaciones comunicativas que favorecen la comprensión de la oración.

La modalidad de evaluación es de carácter individual, en condiciones adecuadas para favorecer la atención y concentración del niño. La prueba se realiza a través de un computador portátil y el examinador debe consignar las respuestas en la hoja de registro del instrumento, las cuales pueden ser motoras (indicando manualmente) y/o lingüísticas. En cuanto a la asignación de puntajes, se otorga 1 punto a cada respuesta correcta y 0 punto a las incorrectas u omitidas. Cabe destacar que la aplicación total de la prueba dura aproximadamente 30 minutos.

Resulta relevante mencionar que la característica de interactividad de este tipo de prueba permite mayor libertad al usuario para determinar la información que se desea seleccionar. Además, se minimiza el esfuerzo atencional y representacional que se les exige a los niños al usar láminas e información oral (Álvarez, Carmona & Valenzuela, 2003).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con la finalidad de indagar sobre la capacidad que tienen para comprender frases hechas metafóricas los niños con TEL Mixto, en este apartado se analizan los resultados obtenidos a través del Instrumento de Medición de Inferencias Pragmáticas, IMIP. Para esto, se utilizó aquellas preguntas que evalúan la estructura en cuestión (15 preguntas), las que constituyen aproximadamente un cuarto del total de la prueba. Así, en primer lugar, se comprueba la normalidad de los datos y se distribuyen para posteriormente comparar el rendimiento de los grupos con y sin TEL. Por último, se analizan las respuestas erróneas de los niños con dicha patología.

1. Comprensión de frases hechas metafóricas

1.1. Prueba de normalidad de datos

El análisis de datos se realizó a través del software STATISTICA (Data Analysis Software System), versión 6.0. En primera instancia, se comprobó la normalidad de la variable dependiente, nivel comprensivo del significado de frases hechas metafóricas, mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual evidenció anormalidad en la distribución en ambos grupos. Por ende, se utilizó un análisis estadístico no paramétrico, realizando las pruebas de Mann-Whitney U TEST, Friedman ANOVA y Kendall Coeff. Of Concordance.

1.2. Distribución de grupos

A fin de facilitar la interpretación de los resultados, es conveniente recordar la distribución de los grupos evaluados: niños con TEL (C/TEL) y niños sin TEL (S/TEL). En la tabla N° 1 se presenta la clasificación utilizada en el estudio.

Tabla N° 1: Distribución de grupos

Estratos	Rango etáreo	C/ TEL	S/ TEL	Total
Estrato I	5 a – 5 a 11m	30	30	60
Estrato II	6 a – 6 a 11m	30	30	60
Estrato III	7 a – 8 a 6m	30	30	60
Total		90	90	180

1.3. Comparación del nivel comprensivo de frases hechas metafóricas

Los resultados obtenidos al medir la comprensión de frases hechas metafóricas en los niños con TEL Mixto se contrastaron con los del grupo sin la patología. En la tabla N° 2 se exhiben los promedios de rendimiento (X) con sus respectivas desviaciones estándar (DS), además de los porcentajes de logro (%) de ambos grupos.

Tabla N° 2: Promedios de rendimientos totales según condición y porcentajes de logro según condición

	C/TEL	S/TEL
X	5,7	7,5
DS	2,1	2,7
%	38,1	49,9

En primera instancia estos resultados señalan que los niños con TEL Mixto presentaron un rendimiento inferior en la comprensión del significado de frases hechas metafóricas. Esto se refleja al comparar los porcentajes de logro, en donde existe una diferencia de 11,8 % a favor del grupo sin TEL. Cabe señalar que dicha diferencia resultó significativa a la luz de la prueba Friedman ANOVA ($p < 0,00146$). Esta diferencia no sorprende ya que los niños con TEL Mixto tienen problemas en la comprensión literal (Mendoza, 2001) y, por ende, es lógico que presente también una dificultad significativamente mayor para comprender significados más complejos como el de las

frases hechas metafóricas. Sin embargo, este déficit no ha sido señalado con anterioridad, por lo que estos antecedentes permiten comprender de forma más acabada la naturaleza de la patología.

1.4. Comparación del nivel comprensivo de frases hechas metafóricas por grupo etéreo

Es preciso observar cómo se comportan los datos en los diferentes grupos etéreos, también si coexiste interacción entre las variables del estudio: presencia de TEL Mixto, edad y nivel de comprensión del significado de frases hechas metafóricas. A continuación, en las tablas N° 4, N° 5 y N° 6, se detallan los promedios de rendimiento y porcentajes de logro por rango etéreo.

Tabla N° 4: Promedios de rendimientos y porcentajes de logro del estrato I

5 a – 5 a 11 m		
	C/TEL	S/TEL
X	4,8	6,4
DS	1,5	2,2
%	32	42,7

La tabla N° 4 muestra que en el primer estrato se observan diferencias significativas entre ambos grupos ($p < 0,05$ según Mann-Whitney U Test). Así pues, la población con TEL rinde 10,7 % por debajo del grupo sin la patología. No obstante, los niños sin patología en este rango de edad no superan el 50% de logro en la comprensión de frases hechas metafóricas. Lo anterior es explicado por Nippold (1998) quien manifiesta que las estructuras no literales deben enmarcarse en el desarrollo “tardío” del lenguaje, que ocurre durante la edad escolar. En este sentido, los niños de 5 años sin patología estarían aún adquiriendo estos significados y se encontrarían iniciando el paso de la primera fase literal a la segunda fase de comprensión de lo figurativo señaladas por Levorato y Cacciari (1992) en su Modelo de Elaboración Global. Por su parte, los niños con TEL Mixto exhiben un nivel de logro que, si bien es significativamente más bajo, de todas maneras permite afirmar que han empezado el mismo proceso.

Tabla N° 5: Promedios de rendimientos y porcentajes de logro del estrato II

6 a – 6 a 11 m		
	C/TEL	S/TEL
X	6,3	7,5
DS	2,4	2,4
%	42	50

Según lo indicado en la tabla N° 5, los niños con TEL de 6 años comprenden menos frases hechas metafóricas que los niños sin TEL, ya que el contraste de 8 % a favor del grupo sin TEL también resultó significativo ($p < 0,05$ según Mann-Whitney U Test). Ahora bien, a diferencia del estrato anterior, los niños de 6 años sin TEL sí logran comprender el 50 % de las frases hechas metafóricas. Estos resultados se explicarían, según Levorato y Cacciari (1995), porque en esta edad se está afianzando la segunda fase del desarrollo de las habilidades que permiten interpretar el significado de estructuras figuradas. En otras palabras, el niño está empezando a comprender que existen normas del uso del lenguaje, en las cuales lo dicho no siempre concuerda con lo esperado y que es necesario aplicar estrategias para realizar una interpretación más exacta. Por otra parte, los niños con TEL también progresan respecto al estrato anterior, lo que pareciera indicar que, tal vez con más lentitud, la competencia figurativa de estos sujetos se despliega al igual que la de sus pares sin TEL.

Tabla N° 6: Promedios de rendimientos y porcentajes de logro estrato III

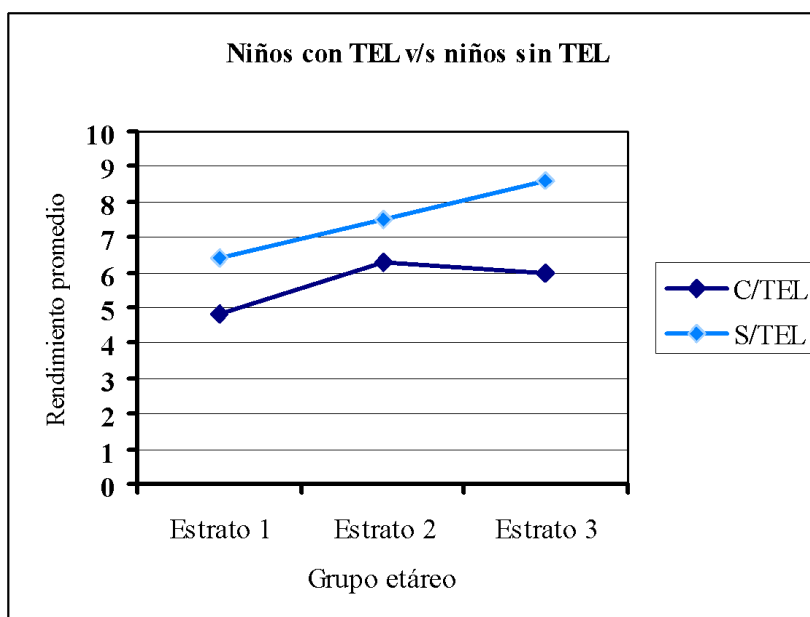
7 a – 8 a 6 m		
	C/TEL	S/TEL
X	6,0	8,6
DS	2,3	2,9
%	40	57,3

En cuanto a la tabla N° 6, en los niños de 7 años a 8 años 6 meses, se denota un incremento significativo en la diferencia de los promedios de rendimiento de ambos grupos

($p < 0,05$ según Mann-Whitney U Test). De esta forma, los sujetos sin TEL superan en un 17,3 % a la población con la patología, presentando un mayor dominio en la comprensión metafórica. No obstante, el dato más interesante proviene de las diferencias arrojadas por la edad al interior de cada grupo (con o sin TEL). Mientras los niños sin TEL de 7 y 8 años aventajan a los de 6 años en un 7 %, los niños con TEL del último estrato logran un puntaje levemente inferior a los niños de 6 años que también presentan el trastorno. Los datos parecerían indicar una detención en el desarrollo de la comprensión figurativa en aquellos niños con TEL que se encuentran entre los 7 y 8 años. ¿Cómo podría explicarse esta detención? Desde el punto de vista teórico, los niños sin patología estarían consolidándose en la segunda fase interpretativa y –por ello- dominarían más estrategias contextuales que analíticas (Levorato y Cacciari 1992,1995). Estas estrategias tal vez resultarían demasiado complejas para niños con TEL que estuvieran todavía lidiando con la comprensión de lo literal.

Para resumir e ilustrar esta discusión, en el gráfico N° 1, se compara el rendimiento de ambos grupos por estrato.

Gráfico N° 1: Nivel comprensivo de frases hechas metafóricas por condición



Asimismo, se consideró la posible interacción entre las variables independientes: presencia de TEL y edad. No obstante, dicha interacción no resultó significativa en el estudio ($p < 0,277534$ según Friedman ANOVA). De modo que las diferencias en el rendimiento de los niños con y sin TEL no se encuentran influidas por la edad. Esto remitiría nuevamente al gráfico N° 1 en el cual no se observa una línea de progresión donde los niños con TEL aumenten su nivel comprensivo en función a la edad.

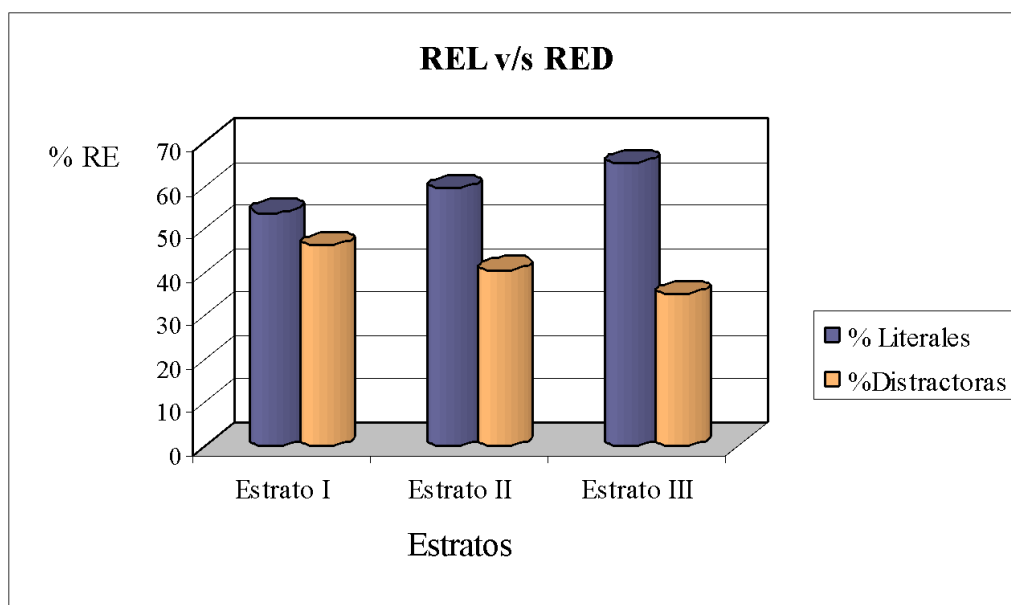
Por último, cabe destacar que se encontraron diferencias de rendimiento según el factor sexo en los niños con y sin TEL, sin embargo, la influencia de esta variable no resultó significativa ($p > 0,05$ según Kolmogorov-Smirnov Test). Esto no fue considerado en el análisis, ya que no es revelante para la investigación y no forma parte de los objetivos del estudio.

2. Tipificación de las respuestas erradas para el grupo con TEL

Luego de confrontar las capacidades comprensivas de los grupos con y sin TEL, se expone un análisis cualitativo centrado en las respuestas erradas de los niños con TEL, a fin de encontrar hallazgos que permitan entender mejor el proceso interpretativo de frases hechas metafóricas. Cada pregunta del IMIP cuenta con tres tipos de alternativas: correcta, literal y distractora. Elegir la correcta implicaría que el niño utilizó una estrategia (analítica o contextual) correcta, escoger respuestas erróneas literales (REL) significaría que se aplicó un procesamiento pieza por pieza y se dio una versión literal de la frase. Finalmente, optar por una respuesta errónea distractora (RED), involucraría dar una oposición tentativa basada en coincidencias formales entre el enunciado figurado y la respuesta presentada, como la coincidencia de palabras o estructuras. Sólo en los dos primeros casos se puede inferir que el sujeto construyó una representación del enunciado, mientras que en la última opción claramente existe una falla total de comprensión.

Ahora bien, en el gráfico N° 2 se exhibe el porcentaje de alternativas literales y distractoras distribuido por estratos.

Gráfico N° 2: Clasificación de respuestas incorrectas de los niños con TEL por estrato



Al observar el gráfico N° 2, en el primer estrato no se aprecian grandes diferencias en cuanto a la elección de la alternativa incorrecta, presentando un 53,8 % de respuestas literales y 46,2 % de distractoras, lo que demuestra que a los 5 años no existe una preferencia determinada. Por otra parte, en el segundo estrato se evidencia un incremento en la opción literal, que llega a 59,4 % en contraste a un 40,6 % de respuestas distractoras. Dicho aumento se acentúa en los niños de 7 y 8 años, donde la opción literal alcanza un 65,1 %, mientras que las respuestas distractoras disminuyen a un 34,9 %.

Los resultados anteriores aportan antecedentes para completar la visión del desarrollo progresivo y gradual de las estrategias que permiten a los sujetos con TEL lidiar con lo no literal. Como ya se señaló, el modelo de Levorato y Cacciari (1995, 2002) ubicaría a los niños de 5, 6, 7 y 8 cursando la primera y segunda fase del desarrollo de la competencia figurativa. De esta manera, la diferencia entre ellos estaría dada por el grado de afianzamiento dentro de estas fases.

Así pues, los datos de la respuesta preferida permiten vislumbrar con más claridad las opciones estratégicas de los sujetos. Primero, es necesario destacar que en los tres grupos de edad ha prevalecido, entre las respuestas incorrectas, la interpretación literal. Sin

embargo, hay un desplazamiento en las elecciones que parece apuntar a un cambio sutil dado por la edad. Mientras los mayores cometen sus errores de tal manera que parecieran preferir la interpretación literal, lo que indicaría el uso del procesamiento pieza por pieza; los pequeños, tal vez, se manejan con un rango de incomprensión y basarían algunas de sus respuestas, más que en el análisis literal, en la coincidencia de palabras o estructuras que caracterizarían a los distractores.

CONCLUSIÓN

Las frases hechas metafóricas, al igual que el resto de los enunciados figurados, forman parte esencial del patrimonio cultural y de la lengua española. En efecto, la habilidad para interactuar efectivamente con el resto de la comunidad, implica necesariamente relacionar estas figuras con el contexto situacional en un todo coherente. Dada la importancia que reviste este tipo de estructuras, es que en este estudio se indagó sobre el desempeño comprensivo de las frases hechas metafóricas en niños con TEL Mixto, por medio de la comparación con sus semejantes sin tal patología. A continuación, se exponen las conclusiones generales del estudio, las limitaciones presentadas a lo largo de la investigación, además de las implicancias que esta tesis entrega a la clínica fonoaudiológica.

Con respecto a los hallazgos encontrados, es posible destacar que efectivamente existen diferencias en el nivel comprensivo del significado de frases hechas metafóricas en niños con y sin TEL, tanto al comparar el rendimiento de ambos grupos como a los resultados por rango etéreo. Lo anterior cobra sentido si se considera que en el perfil sintomatológico del TEL se observa un menor manejo del léxico y de las relaciones semánticas (Mendoza, 2001). Además, esta patología incluye un menor dominio pragmático, lo que perjudica la formación de inferencias dentro de la conversación (Aguado, 1999). Probablemente, estas restricciones intervienen desde el instante en que el niño debe darse cuenta que está frente a una frase hecha metafórica (y no a un enunciado literal) hasta el momento que le asigna un significado.

Otro de los datos aportados se relaciona con el progreso que tienen los niños con TEL a medida que aumentan la edad. En otras palabras, la idea es indagar si la maduración natural del sujeto (sugerida por la edad) estaría interactuando con el síndrome y, de alguna manera, disminuyendo la brecha en los resultados de comprensión entre los grupos con TEL y los sin TEL. Esto se ha evidenciado al medir la comprensión de lo no literal en sujetos con otras patologías. De esta manera, Crespo, Manghi, García y Cáceres (2005) evaluaron a través del IMIP niños con déficit atencional de edades similares a las de los sujetos de nuestro estudio. Los autores observaron que a medida que los niños eran

mayores, las diferencias entre los sujetos con y sin déficit atencional iban disminuyendo y – finalmente - se volvían no significativas. Lo anterior no ocurrió en los niños con TEL Mixto, donde la brecha entre sujetos con y sin la patología de lenguaje, se mantuvo en todas las edades - es más - esta diferencia se vio aumentada en los de más edad, lo que no permitiría presumir que la mayor madurez de los sujetos llevaría a una superación de los problemas comprensivos que el TEL Mixto acarrea.

Además, se pudo corroborar que – a pesar de que no parecieran ser más exitosos en la comprensión de lo no literal - los niños con TEL sí parecen cambiar lentamente la forma en que procesan la comprensión del lenguaje no literal a medida que crecen, incrementando estrategias basadas en el análisis sintáctico. Por esto, creemos sería interesante realizar otros estudios más exhaustivos que permitirían discriminar hasta qué punto logran el dominio de las estrategias contextuales, las que exigen el manejo, ya no sólo de variables lingüísticas, sino también de lo extra y para lingüístico como elementos de procesamiento.

Del mismo modo, surgen nuevos antecedentes si se comparan los hallazgos de este trabajo con los obtenidos por Pérez (2006) en un estudio similar (con el mismo instrumento), que medía la comprensión de lo no literal en niños con TEL Expresivo y la comparaba con niños sin el trastorno. La autora no encontró diferencias significativas en los logros de comprensión de ambos grupos. Si se cotejan estos hallazgos con los obtenidos en nuestro estudio, sería posible corroborar en un nivel de definición más pleno la categorización Expresivo/ Mixto. De esta forma, una vez más se comprueba que, mientras el primer grupo tiene problemas sólo expresivos, el otro tiene problemas expresivos y comprensivos. Esto valida la diferencia planteada de la clasificación utilizada tan ampliamente en el campo fonoaudiológico, también a nivel de comprensión no literal.

Sin embargo, pese a sus logros, este trabajo presenta algunas limitaciones que deben ser mencionadas. En primera instancia, se destaca que habría sido necesario considerar, antes de evaluar la comprensión no literal, el nivel léxico, es decir el conocimiento del niño sobre el vocabulario utilizado, pues esto es primordial para abstraer el significado figurado de las frases hechas. Por otro lado, se presenta la dificultad de corroborar los resultados con otras investigaciones de la materia, esto debido a la escasez de estudios acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje figurativo en niños de habla hispana.

Por último, se destaca que el presente estudio entrega nuevos aportes sobre el perfil de los niños con TEL Mixto, lo cual toma mayor importancia a partir del primer ciclo básico, ya que existe una escasez de instrumentos para evaluar el lenguaje. Teniendo en cuenta lo anterior, es que consideramos sería interesante extender la investigación con sujetos de más edad, con el fin de observar la evolución de esta competencia figurativa en niños mayores. Además, es un tema atrayente a examinar en otras patologías lingüísticas, con alteraciones en el nivel pragmático como el autismo, los trastornos generalizados del desarrollo y el trastorno semántico pragmático. En consecuencia el desarrollo de la presente investigación creemos es un aporte a la estimulación del interés clínico y profundización en el estudio del lenguaje figurado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. & Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Málaga: Aljibe.

Aguado, G. (1999). *Trastorno específico de Lenguaje*. Málaga: Aljibe.

Alarcón, P., Cornejo, M., Muñoz, C., Osorio, J., Rivano, E. & Saavedra, N. (2004). *Lenguaje y Cognición*. Concepción: Trama.

Alfaro, S., Barrera, J., De Barbieri, Z. & Maggiolo, M. (1998). *Evaluación de Lenguaje en niños preescolares, presentación de instrumentos de uso habitual en Fonoaudiología*. Santiago: Universidad de Chile.

Álvarez, A., Carmona, C. & Valenzuela, C. (2003). “Propuesta de un programa computacional interactivo para la intervención fonoaudiológica de ciertos aspectos morfosintácticos en niños con trastornos específicos del lenguaje”. *Tesis para optar al título de Fonoaudiólogo y al grado académico de Licenciado en Fonoaudiología*, Viña del Mar: Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina.

Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV*. Barcelona: Masson.

Bartos, L. (2004). “Observaciones de las llamadas colocaciones” [En Línea]. Disponible en: <http://www.phil.muni.cz/rom/erb/bartos04.pdf#search=%22lubomir%20bartos%20colocaciones%22>

Belinchón, M. (1999). “Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión”. En De Vega, M. & Cuetos, F. (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 307-73). Madrid: Trotta.

Belinchón, M., Rivière, A. & Igoa, J. (1996). *Psicología del Lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Crespo, N., Manghi, D., García, G. & Cáceres, P. (2006). “Déficit atencional y comprensión de significados no literales: interpretación de acto de habla indirecto y frases hechas”. *Revista de Neurología*. En prensa.

Crespo, N. & Manghi, D. (2005). “Propiedades cognitivas e intersubjetivas de la comprensión del lenguaje oral: Posibles elementos para un modelo”. *Revista Signos*, 38(59), 269-285.

Chamizo, M. (2005). “La Metáfora (Semántica y pragmática)” [En línea]. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/>

Diamante, G. (2004). “Fraseología del español en la enseñanza del ELE (caracterización general y principios metodológicos con especial atención a los somatismos)” [En línea]. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/diamante.shtml>

Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Guern, M. (1985). *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.

Levorato, M. & Cacciari, R. (1995). “The Effects of different task on the Comprehension and Production of Idioms of Children”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 261-283.

Levorato, M. & Cacciari, R. (1999). “Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable?” *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 51-66.

Levorato, M. & Cacciari, R. (2002). “The creation of new figurative expression: Psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults”. *Journal of child Language*, 29, 127-150.

Maggiolo, M. & Pavez, M. (2000). *Test para Evaluar los Procesos Fonológicos de Simplificación: TEPROSIF*. Santiago: Universidad de Chile.

Martínez, L., Palomino, H., De Barbieri, Z. & Villanueva, P. (2003). “Bases genéticas del trastorno específico del lenguaje”. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 4, 37-47.

Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid: Pirámide.

Monfort, M. & Juárez, A. (1993). *Los niños Disfásicos*. Madrid: Cepe.

Monfort, M., Juárez, A. & Monfort Juárez, I. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación*. Madrid: Enttha.

Nippold, M. (1998). *Later Language Development The school-age and adolescent years*. Texas : Pro-ed.

Pavez, M. (2003). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto: aplicación en Chile*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Pavez, M. (2004). *Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje de E. Carrow: aplicación en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.

Pérez, D (2006). “Comprensión de los enunciados no literales en los niños con Trastorno Específico de Lenguaje Expresivo”. *Tesis para optar al grado de magíster en lingüística aplicada*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación.

Rakotojoelimaria, A. (2005). “Esbozo de un diccionario de locuciones verbales” [En línea]. Disponible en: <http://sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/rakotojoelimaria.shtml>

Rivano, E. (1997). *Metáfora y Lingüística Cognitiva*. Chile: Bravo y Allende Editores.

Searle, J. (1993). Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp.83-111).
Cambridge: University Press.

ANEXOS

FICHA DE INGRESO

Nombre: _____

Fecha de Nacimiento: _____

Edad: _____

Institución: _____

Fecha de Registro: _____

Fecha de Evaluación: _____

Diagnóstico: _____

Niveles de lenguaje alterados: _____

Fonoaudiólogo: _____

Tratamiento (nº de sesiones/meses): _____

Niveles de lenguaje tratados: _____

Fonoaudiólogo: _____

PREGUNTAS DE METÁFORAS DEL IMIP

a) “¿Se enredó en las sábanas Manuel?”

¿Qué me quiso decir la profesora?

- **me pregunta si me quedé dormido**
- me pregunta por las sábanas
- me dice que es todo un enredo

b) “Yo sé el final” “En boca cerrada no entran moscas”

¿Qué me quiere decir la profesora?

- que me van a entrar moscas en la boca
- que hay moscas en la sala
- **que esté callado**

c) “Profe, más vale prevenir que curar”

¿Qué me quiere decir José?

- **que hay que evitar accidentes**
- que la silla es muy alta
- que me va a curar si me caigo

d) “Eres más bueno que el pan”

¿Qué me quiere decir la profesora?

- que como mucho pan
- **que soy una buena persona**
- que el pan es bueno

e) “Tiene manos de oro señorita”

¿Qué me quiere decir María?

- que tengo las manos hermosas
- que tengo las manos como de oro
- **que la curé con suavidad**

f) “Frío, frío como el agua del río”

¿Qué me quiere decir?

- que la gomas es muy fría
- que hace mucho frío
- **que la goma está en otro lugar**

g) “La mamá le puso pino para cocinar”

¿Qué quiso decir José?

- que le eche cebolla y carne a los tallarines.
- **que me esforcé por hacer unos ricos tallarines**
- que le eche una rama de pino para hacerlo más sabrosa

h) “Eres una tortuga para comer”

¿Qué me quiso decir José?

- que los tallarines tienen sabor a tortuga
- que las tortugas comen tallarines
- **que me demoro mucho en comer**

i) “Estos tallarines son un manjar”

¿Qué me quiso decir el abuelo?

- que los tallarines se comen con manjar.

- **que los tallarines le gustan mucho**
- que los tallarines están dulces

j) “El abuelo esta como chanco en el barro”

¿Qué quiso decir la mamá?

- **que el abuelo esta feliz comiendo tallarines**
- que esta quedando cochino al comer
- que el abuelo le gusta comer barro

k) “El perro se comió todo en un abrir y cerrar de ojos”

¿Qué quiso decir la mamá?

- que el perro tiene los ojos cerrados
- que el perro pestañeó durante toda la comida
- **que el perro se comió todo muy rápido**

l) “Está para chuparse los dedos”

¿Qué quiso decir el papá?

- que tiene que chuparse los dedos por que están sucios
- **que los tallarines están muy ricos**
- que todos podemos chuparnos los dedos al terminar

m) “Los jugadores del otro equipo son una bala”

¿Qué quiso decir?

- **que los otros jugadores son rápidos para correr**
- que los otros jugadores les gusta tirar balas
- que los otros jugadores son malos para jugar

n) “Mañana nosotros los aplastaremos”

¿Qué quiso decir José?

- que tenemos que dejar aplastado a alguien

- **que mañana ganaremos nosotros**

- que mañana perderemos nosotros

ñ) “Le aviso a mi mamá y vuelvo volando”

¿Qué quiso decir con volver volando?

- que va a volar

- que tiene alas

- **que va a volver rápido**